UNE MEILLEURE ARTICULATION DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL: UN AVANTAGE POUR LES ÉTUDIANTS

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

90-02001/

RECEIVED

Avis adopté à la 362e réunion
du Conseil supérieur de l'Éducation
les 20 et 21 septembre 1989

ISBN: 2-550-14983-1
Dépôt légal: quatrième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 – L'ARTICULATION DE LA FORMATION SECONDAIRE ET DE LA FORMATION COLLÉGIALE 5

1.1 Des visées de formation différentes dans des structures curriculaires distinctes 5

1.1.1 La formation générale dans le curriculum du secondaire 6

1.1.2 Les visées de formation du collège dans la structure tripartite du curriculum 11

1.1.3 L'articulation présente et l'articulation souhaitable du secondaire et du collégial 13

1.2 Les préalables, un mécanisme d'articulation à repenser 16

1.2.1 Des fonctions diverses 16

1.2.2 Des effets pervers 17

1.2.3 Des préalables pédagogiquement justifiables 18

1.2.4 Une perspective centrée sur l'élève 19

1.3 Une évaluation des apprentissages qui puisse faciliter le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial 21

1.3.1 Des éléments périssables et des éléments durables 21

1.3.2 Les pratiques de l'éducation des adultes 22

1.3.3 Des conséquences sur l'accessibilité et la qualité des formations 24

1.4 L'articulation des programmes de langue maternelle du secondaire et du collégial : le cas type du français 25

1.4.1 L'importance des cours de langue maternelle dans les structures curriculaires 25

1.4.2 Les objectifs généraux du secondaire 26

1.4.3 Les objectifs visés au collégial 28

1.4.4 Vers une meilleure articulation 29

CHAPITRE 2 – L'ARTICULATION DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL 33

2.1 Des évolutions contrastées de la formation professionnelle au secondaire et au collégial 33

2.1.1 Valorisation et évolution de la formation professionnelle 34

2.1.2 Les traits distinctifs d'une formation professionnelle spécifique au secondaire 38

2.1.3 Les caractéristiques de la formation professionnelle au collégial 43

Page

2.2 Évolution des effectifs et offres de formation 46
2.2.1 Les effectifs de la formation professionnelle 46
2.2.2 Les offres de formation du secondaire et du collégial 52
2.3 Articulation du secondaire et du collégial dans les programmes professionnels 54
2.3.1 Les affinités entre les programmes professionnels du secondaire et ceux du collégial 55
2.3.2 Les cartes des enseignements professionnels: stabilité au collégial, mouvance au secondaire 56
2.3.3 Types de rapports entre les programmes professionnels 63
2.3.4 Des modalités souhaitables d'articulation 68
2.4 Le passage du secondaire au collégial dans le secteur professionnel 70

CHAPITRE 3 – DES EXIGENCES DE LEADERSHIP 75
3.1 Par delà les compétences juridiques et réglementaires, le leadership ministériel 75
3.2 Quelques principes d'un leadership partagé 78

CONCLUSION 85
ANNEXE 1: Effectifs des programmes de CEC en 1988-1989 91
ANNEXE 2: Affinités entre les programmes de formation professionnelle au secondaire et les programmes techniques du DEC professionnel 92
ANNEXE 3: Programmes techniques du collégial sans affinité avec les programmes professionnels du secondaire 99
ANNEXE 4: Effectifs et répartition des programmes de DEP, de CEP et d'ASP les plus fréquentés 100
ANNEXE 5: Bibliographie 102

INTRODUCTION

L'étude de l'articulation du secondaire et du collégial, inscrite au programme 1988-1989 des activités du Conseil, s'est amorcée dans des conditions bien particulières. Dès le début de juin 1988, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil des collèges se découvrirent des intérêts communs pour ce thème et convinrent de mener leurs travaux en complémentarité, le premier conduisant ses recherches dans la logique de l'analyse de système utilisée dans plusieurs de ses dossiers antérieurs, le deuxième faisant de ce thème le sujet de son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation au collégial. Cette collaboration est un précédent qui s'est avéré profitable pour la conduite des dossiers, dans le respect des mandats respectifs des deux organismes. Elle devrait aussi témoigner de l'urgente nécessité — et de la cohérence possible - des interventions destinées à améliorer l'articulation du secondaire et du collégial.

L'autre particularité de l'étude de l'articulation du secondaire et du collégial tient à la demande ministérielle du 29 septembre 1988, requérant le Conseil supérieur de l'Éducation de donner avis sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire. Cette demande comportait une insistance marquée sur l'analyse des préalables, ces cours exigés par le collège et qui constituent un élément important de l'articulation présente. Le Conseil a donc dû traiter la partie avant le tout. Toutefois, il a pris soin d'appuyer l'avis spécifique qu'il diffusait en mars 1989 sur des principes directeurs[1], valables non seulement pour l'étude des préalables, mais aussi pour celle de l'articulation globale du secondaire et du collégial.

Ce thème met en présence deux « systèmes » de formation, avec tout ce que le mot et la réalité peuvent recouvrir : des visées de formation, des structures curriculaires, des secteurs comme la formation générale et la formation professionnelle, des régimes pédagogiques, des organisations scolaires, des programmes, des cours obligatoires ou à option, des diplômes, des effectifs. Parmi ces éléments, rien n'est négligeable, mais tout n'est pas du même ordre. Certains sont véritablement d'ordre structurel, constitutifs même des systèmes qui doivent s'articuler. D'autres encore sont à mi-chemin entre les structures elles-mêmes et les façons usuelles de gérer des parties de système. D'autres sont plutôt des mécanismes de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Enfin, certains éléments combinent des mesures réglementaires et des pratiques spécifiques pour des groupes jeunes ou adultes.

L'analyse de l'articulation du secondaire et du collégial doit à la fois tenir compte de l'ensemble des éléments concernés et identifier correctement la nature des aspects impliqués. Mais, elle ne doit jamais perdre de vue que ces éléments et ces aspects divers sont ordonnés, finalement, à l'accessibilité et à la qualité des cheminements de formation des élèves. S'il importe de mieux articuler des structures, ce doit être véritablement pour le bénéfice des élèves.

Le présent avis comprend trois chapitres. ***Le premier chapitre*** traite principalement de ***l'articulation de la formation secondaire et de la formation collégiale***.

---

1. Voir: CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1989, chapitres 1 et 2.

On observe, d'abord, que les deux ordres d'enseignement, régis par des régimes pédagogiques propres, poursuivent des visées de formation différentes dans des structures curriculaires distinctes : visées de formation générale, d'une part, incluant une base disciplinaire ou « académique » et la préparation à la vie active, visées de formation fondamentale et de polyvalence, d'autre part, dans une structure tripartite de cours. Ensuite, la reconsidération des préalables dans l'ensemble de l'articulation du secondaire et du collégial permet de bien identifier leurs fonctions et leurs effets et d'examiner de quelle manière il serait possible de surmonter les limites de ce dispositif, en adoptant résolument une perspective centrée sur l'élève. De même, des mesures reliées à l'évaluation des apprentissages, en formation générale, éclairent singulièrement le passage du secondaire au collégial. Enfin, le prolongement de la formation générale d'un ordre d'enseignement à l'autre, inscrit dans la structure même des cours obligatoires, incite à analyser les programmes de langue maternelle comme un cas typique de l'articulation des structures curriculaires du secondaire et du collégial.

Dans ***le deuxième chapitre*** portant sur ***l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel***. plusieurs objets sont également soumis à l'analyse. Dans une première démarche, il est primordial de saisir les évolutions contrastées de la formation professionnelle au secondaire et au collégial: les deux ordres d'enseignement mettent en place à distance, des structures qui témoignent d'orientations divergentes, introduisant même une disjonction systémique. Ensuite, on constate que l'asymétrie entre les deux ordres d'enseignement dans le secteur de la formation professionnelle se solde par des interventions concurrentes auprès de populations apparentées. La disparité des structures conduit donc parfois à des façons de faire compétitives. En troisième lieu, l'examen de la répartition des programmes professionnels et des effectifs des deux ordres d'enseignement attire l'attention sur des possibilités d'articulation qui varient d'un domaine de qualification à l'autre. Enfin, un dernier aspect retient l'attention: celui du passage de la formation professionnelle secondaire à la formation technique collégiale.

Le ***troisième chapitre*** rappelle ***les exigences d'un leadership à la fois ministériel et partagé***. Les principaux volets de l'articulation du secondaire et du collégial mettent en relief un aspect majeur: dans un contexte légal et réglementaire impliquant deux ordres d'enseignement régis par des lois[2] distinctes et des régimes pédagogiques propres, c'est le même ministre qui gère actuellement les deux systèmes, édicte les programmes d'études, détermine les préalables, établit les cartes d'enseignement professionnel. Cette caractéristique de l'articulation du secondaire et du collégial conduit à aborder des questions de responsabilité et de leadership qui concernent aussi bien les ministères que les réseaux eux-mêmes.

L'étude du Conseil sur l'articulation du secondaire et du collégial s'inscrit dans un ensemble d'activités qui tendent, diversement, à favoriser l'émergence d'une vision globale du système d'éducation québécois. Ainsi, le dossier sur l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, le collège et l'université[3], constitue pour ainsi dire le pendant du dossier actuel. Dans ce dossier et dans des dossiers

---

2. La Loi sur l'instruction publique, pour le secondaire, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, pour le collégial.

3. CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988.

similaires, le Conseil s'intéresse particulièrement à l'analyse des encadrements structurels et des mécanismes objectifs. En mettant en lumière le sens et les effets de ces structures et de ces mécanismes de système, il compte éclairer, du même coup, leurs conséquences sur les choix et les cheminements de formation des élèves. C'est d'ailleurs la philosophie qui l'anime dans le dossier de l'articulation des deux ordres d'enseignement, les élèves demeurant la préoccupation centrale de la démarche d'analyse. Phénomènes subjectifs et déterminants objectifs s'entremêlent, de la même manière, dans le dossier de l'orientation, par exemple, sujet du rapport annuel 1988-1989 du Conseil[4]. Les consultations menées par le Conseil des collèges, dans la préparation de son rapport annuel, ne manqueront pas d'éclairer également plusieurs autres aspects de l'articulation du secondaire et du collégial.

Parce qu'il est conscient de l'ampleur et de la complexité du thème analysé, le Conseil supérieur de l'éducation s'emploie autant à identifier des enjeux essentiels qu'à faire des recommandations particulières. En indiquant des pistes d'amélioration, il espère ainsi contribuer, pour sa part, à la détermination de ce qu'il faut dès maintenant mettre en chantier, si l'on souhaite véritablement une meilleure articulation du secondaire et du collégial qui soit à l'avantage des élèves.

4. CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

CHAPITRE 1

L'ARTICULATION DE LA FORMATION SECONDAIRE ET DE LA FORMATION COLLÉGIALE

L'articulation du secondaire et du collégial met en cause deux réseaux d'éducation avec leur structure curriculaire respective : le curriculum du secondaire, axé sur une formation générale de base — de la première à la cinquième année d'études, dites justement « générales » —, et le curriculum du collégial, qui fait de la formation fondamentale la trame de fond des études conduisant au diplôme d'études collégiales, que ces études soient préuniversitaires ou techniques[1].

Dans ***un premier temps***, on expose les visées de formation des deux ordres d'enseignement, les mettant en rapport avec ce qu'on pourrait appeler le « langage des structures » ou, plus précisément, les limites que les structures curriculaires imposent à l'articulation des deux formations. On rappele ***ensuite*** de quelle façon les préalables[2] du collégial établissent une forme d'articulation de la formation secondaire et de la formation collégiale. ***En troisième lieu***, on explicite de quelle manière l'évaluation intervient dans le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial. ***Enfin***, on aborde la formation en langue maternelle, cas typique de l'articulation entre des cours obligatoires du curriculum aux deux ordres d'enseignement.

1.1 Des visées de formation différentes dans des structures curriculaires distinctes

Trois avis récents du Conseil ont permis de mettre en lumière les objectifs de formation de l'enseignement collégial et les visées de l'école secondaire; le premier[3] étudiait l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur, le collège et l'université; les deux autres[4] portaient sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire. Les analyses de la présente section reprennent les perspectives de ces avis, les mettant en rapport avec l'articulation du secondaire et du collégial, envisagée sous l'angle de la structure globale du curriculum, de part et d'autre.

Dans la présente section, on aborde d'abord les visées de formation générale de l'école secondaire : celles qu'on peut lire dans les choix de système des dernières années et dans la structure curriculaire telle qu'elle a évolué, celles qui se dégagent aussi quand on tente d'articuler formation de base, préparation à la vie et préparation aux études ultérieures. On considère ensuite les visées de formation fondamentale de l'enseignement collégial en les situant dans la structure tripartite du curriculum. Trois aspects de cette formation sont mis en

---

1. Il faut rappeler que, à strictement parler, toutes les études conduisant au DEC sont des « études générales *et* professionnelles », dans un collège d'enseignement « général *et* professionnel ». L'usage courant qui parle d'« études générales » ou de « secteur général » pour un DEC en lettres, et d'études professionnelles ou de « secteur professionnel » pour un DEC en électrotechnique, s'éloigne de cette qualification pourtant inscrite dans le nom des cégeps. Il ne faut donc pas réduire le propos tenu ici au « secteur dit général », c'est-à-dire à environ 12 programmes menant au DEC sur plus de 140. Il s'agit bel et bien de comparer les structures curriculaires du secondaire et du collégial et leurs visées de formation.
2. Voir : CSE, *Les Sciences de la nature* ..., pp. 21-40
3. *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur.*
4. *Les Sciences de la nature...*; *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1989.

relation : la poursuite de la formation générale, l'accès graduel à la spécialisation, « l'approche-programme ». On se demande, enfin, ce qui peut mieux s'articuler entre ces deux systèmes de formation, quels seraient les défis d'une articulation remodelée du secondaire et du collégial, qui inclurait tant les aspects qualitatifs que les aspects quantitatifs des formations des deux ordres d'enseignement.

1.1.1 La formation générale dans le curriculum du secondaire

Dans le système d'éducation québécois, comportant un ordre d'enseignement collégial situé entre l'école secondaire et l'université, le régime pédagogique de 1981 a assigné à l'école secondaire des visées de formation générale de base, plus clairement encore qu'à l'époque du rapport Parent. La réforme inaugurée par ***L'École québécoise*** — à laquelle, soit dit en passant, le collégial n'a pas été réellement associé — « a consacré l'évolution vers un secondaire axé sur une formation générale acquise à même un curriculum essentiellement commun et homogène et conduisant à un diplôme unique[5] ». La confirmation de ces visées et la réaffirmation du bien-fondé d'un DES excluant toute orientation prématurée et irréversible des élèves ont constitué la base de la position du Conseil, dans son avis du 31 janvier 1989 sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire.

L'articulation du secondaire et du collégial, telle qu'elle se présente dorénavant, doit ***compter avec les visées de formation générale de l'école secondaire et avec la structure d'un curriculum commun conduisant à un diplôme unique***. En effet, le nouveau régime pédagogique du secondaire, encore en cours d'implantation, a profondément modifié l'articulation du secondaire et du collégial, telle qu'on s'était habitué à la vivre de part et d'autre. Il a supprimé les filières de formation que représentaient, à la fin de la 2e ou de la 3e secondaire, les études de l'enseignement professionnel court ou de l'enseignement professionnel long, il a mis de côté les ensembles d'options de 3e, 4e et 5e secondaire qu'on qualifiait volontiers de profils ou de concentrations, il a aboli les « voies » — du moins ces voies conçues comme cheminements à programme et examen distincts et à classement homogène —, il a procédé au report de l'admission en formation professionnelle proprement dite, reconnaissant à celle-ci une spécificité accrue par rapport à la scolarité de base. En même temps qu'il contribuait à accroître le caractère commun, voire homogène, du curriculum et à diminuer le nombre des options, il identifiait l'école secondaire à la scolarité de base et reportait au-delà du secondaire général et, en grande partie aux études collégiales, les fonctions de spécialisation et d'orientation plus définitives des élèves. En ce sens, une part importante de l'avis du Conseil du 31 janvier 1989 sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique a consisté à montrer que le système actuel des préalables du collégial tendait à perpétuer une situation du passé, désormais révolue : celle où l'articulation du secondaire et du collégial s'établissait à partir de concentrations et de voies du secondaire aujourd'hui disparues, avec le risque qui y était rattaché d'engager les élèves dans des orientations prématurées et irréversibles.

Fort de cette conviction qu'il faut désormais compter avec les visées de formation générale de l'école secondaire, le Conseil a fait des recommandations visant à améliorer l'articulation du secondaire et du collégial, tout en respectant cette

5. *Ibid.*, p. 9.

direction fondamentale de la réforme du secondaire. Il a ainsi mis de l'avant trois thèmes, que l'actuel dossier sur l'articulation du secondaire et du collégial s'emploie maintenant à préciser et à compléter.

Premier thème : la fiabilité du DES. Est-il toujours souhaitable, dans la perspective d'un diplôme unique sanctionnant un curriculum commun, que l'articulation du secondaire et du collégial puisse s'établir à partir d'un DES identifié à une 4e secondaire, complétée par des unités de langue maternelle et de langue seconde de 5e secondaire[6]? Ce serait bien mal sanctionner cette formation générale de base qu'on a voulu allonger et qu'on considère comme un minimum vital. Aussi, le Conseil recommande-t-il de donner plus de « fiabilité » au diplôme d'études secondaires, en accordant plus d'importance à la réussite des cours de 5e année. Il ajoute aussi que, en l'absence de voies strictement définies, le caractère commun du curriculum ne devrait pas empêcher, bien au contraire, de reconnaître et de rendre plus visibles les approfondissements réalisés par les élèves.

Deuxième thème : la diversité et l'équilibre du curriculum. Le caractère commun du curriculum secondaire doit-il conduire à une homogénéisation de la formation générale? Le Conseil pense que l'allongement de la formation générale commune pour beaucoup d'élèves — allongement découlant du report des études de formation professionnelle — peut se concilier avec la diversité de cette même formation. C'est pourquoi il a recommandé de faire servir particulièrement les options du deuxième cycle à une diversification des études secondaires.

Troisième thème : les objectifs du deuxième cycle du secondaire. À ce propos, le message du Conseil est clair : le deuxième cycle du secondaire doit continuer de poursuivre pour tous des visées de formation générale et favoriser, en même temps, l'orientation active des élèves. C'est en ce sens que, dans ses deux derniers avis sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique, le Conseil a proposé de rendre disponibles des options de qualité dans tous les domaines, favorisant ainsi une formation générale diversifiée.

Pour une meilleure compréhension de l'articulation d'une formation générale secondaire ainsi diversifiée et de la formation collégiale, il faut analyser plus avant le curriculum du secondaire tel qu'il s'est peu à peu constitué, discerner la présence ou l'absence relative de certains aspects de la formation générale et examiner finalement quelles sont les chances de voir s'articuler telle ou telle formation générale diversifiée au secondaire et la formation collégiale, dans l'hypothèse de préalables pédagogiquement justifiables. Le Conseil s'est d'ailleurs employé, à plus d'une reprise, à montrer quelle place était réservée, dans la formation générale secondaire, à des domaines particuliers[7] comme le français langue maternelle, l'éducation artistique ou les sciences humaines. Dans ces interventions, il est question à la fois de la qualité des contenus de formation et de la quantité des unités comptabilisées dans les règles de sanction des

---

6. Le diplôme d'études secondaires (DES) est constitué actuellement d'unités, équivalentes chacune à 25 heures d'enseignement, accumulées à partir de la première année du secondaire. Dans cet ensemble, seulement 10 unités de 5e année — 6 en langue maternelle, 4 en langue seconde — font partie des unités obligatoires pour la certification.

7. Voir : CSE, *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987; *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, 1987; *L'Éducation artistique à l'école*, Québec, 1988.

études secondaires. Il serait hors de propos de revenir sur ces sujets qui tracent, de diverses manières, le portrait de la formation *générale et du curriculum* qui la supporte. Néanmoins, il peut être utile, pour bien comprendre l'articulation du secondaire et du collégial, de rappeler ***quelques traits généraux du curriculum du secondaire dans le nouveau régime d'études***.

Si l'on examine le curriculum du secondaire tel qu'il existe actuellement, on prend d'abord conscience — première constatation — qu'il se présente comme une mosaïque de cours. Le curriculum comprend des matières thématiques réparties en cours obligatoires de 1, 2 ou 4 unités : par exemple, formation personnelle et sociale, éducation physique, éducation économique, éducation au choix de carrière, économie familiale. Il comprend aussi des disciplines telles que les mathématiques, la géographie, les sciences, l'histoire, la langue et la littérature, les arts, la technologie et la langue seconde, qui entrent plus explicitement en ligne de compte dans l'articulation du secondaire et du collégial. Ces disciplines forment des suites plus ou moins longues de cours obligatoires, dans le curriculum du secondaire : celle des arts, par exemple, s'arrête après la 2e secondaire; celle des sciences de la nature, après la 4e secondaire. La langue maternelle occupe 30 des 178 unités du curriculum du secondaire, de la première à la cinquième; la mathématique, 24 et peut-être bientôt 26[8]; la langue seconde, 20 unités réparties de la première à la cinquième secondaire.

Mentionnons encore — deuxième constatation — que le curriculum du secondaire comporte un énorme corpus de matières obligatoires et une très petite plage d'options. Curriculum très différent de celui de l'Ontario qui partage en deux parties, à peu près égales, les cours obligatoires et les options[9]. Au Québec, les cours obligatoires, du moins au deuxième cycle, mobilisent environ 80% des unités. Le curriculum du secondaire comporte, d'ailleurs, un étrange paradoxe. En effet, il comprend des cours obligatoires, dont la réussite n'est pas toujours nécessaire à l'obtention du diplôme. Pour obtenir le DES, 130 unités de la première à la cinquième secondaire — sur un total de 178 — doivent être réussies, ce qui laisse une marge d'échec possible de 48 unités, à la condition toutefois de réussir les 40 unités rattachées à certains cours nommément désignés de troisième, quatrième et cinquième secondaire. Par ailleurs, le curriculum du secondaire comprend des cours optionnels — les préalables — qui constituent un aspect important de l'articulation du secondaire et du collégial.

Troisième constatation : l'aspect plus large de préparation à la vie active — entendue dans le sens de l'acquisition de compétences générales devant contribuer à l'exercice des rôles de travailleur et de citoyen — est envisagé, dans le cadre du régime pédagogique de 1981, « comme un élément de la formation générale ou de la formation de base[10] ».

---

8. Les propositions de modifications du régime pédagogique, discutées par le Conseil dans *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves* (septembre 1989), auraient justement cette augmentation pour effet.
9. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 7-12/OACs). Program and Diploma Requirements*, Toronto, 1984.
10. Ministère de l'Éducation du Québec, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982.

Mais, en définitive, c'est toute la formation qui doit être, « dans son inspiration et dans ses contenus, une préparation à la vie réelle, attentive à l'ensemble des dimensions que tout individu doit assumer, notamment celles qui concernent son insertion sociale et professionnelle[11].

Fait significatif, c'est à l'occasion d'un énoncé de politique sur la formation professionnelle des jeunes que se précisent l'idée et la visée d'une formation de base du secondaire incluant la préparation à la vie active. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'une formation professionnelle au sens spécifique, c'est-à-dire d'une formation directement reliée à l'emploi, mais d'une formation qui favorise l'acquisition d'habiletés de base — dont certaines habiletés à caractère technique — communes à plusieurs professions. Une telle formation, croit-on, devrait être accessible à tous[12].

Cette vision de la formation de base au secondaire inspire un fort courant aux États-Unis[13]. La préparation à la vie active ainsi comprise fait partie intégrante du curriculum d'une majorité d'élèves du secondaire, non seulement de ceux qui accéderont rapidement au marché du travail, mais aussi de ceux qui poursuivent leurs études universitaires dans les « colleges » américains de quatre ans, à la suite d'une 12e année de scolarisation. Dans des régimes pédagogiques offrant plus d'options que le nôtre, même des cours spécifiques de formation professionnelle sont choisis, par les élèves de High Schools, dans leur profil de formation générale: «Ainsi, presque 90 % des élèves du secteur général

---

11. *Ibid.*

12. Une telle accessibilité est fortement encouragée à l'échelle internationale où la formation professionnelle est devenue, selon Lauglo et Lillis, une composante de la formation générale. Ces auteurs parlent d'une « professionnalisation » de l'école secondaire qui adopte comme base curriculaire une orientation pratique ou professionnelle et qui greffe à un curriculum demeurant essentiellement académique des éléments de formation professionnelle, sans éloigner les élèves des chemins conduisant aux études supérieures. Il s'agirait, selon eux, d'une des principales tendances marquant les systèmes éducatifs tant des pays pauvres que des pays riches, ainsi que les différents systèmes politiques. Voir : Don Lauglo et Kevin Lillis, « Vocationalization in International Perspective », dans Don Lauglo et Kevin Lillis (sous la direction de), *Vocationalizing Education : An International Perspective*, Toronto, Pergamon Press, 1988, pp. 3-26. Voir, aussi : UNESCO, *International Congress on the Development and Improvement of Technical and Vocational Education : Final Report* (Berlin, German Democratic Republic, 22 June — 1 July, 1987); on note, dans les actes de ce congrès, que la formation générale a été marquée par un développement important qui a consisté à y inclure des éléments de formation technique et un plus grand accent sur la préparation à la vie active.

13. Pour des fondements empiriques, voir : Don Lauglo et Kevin Lillis (sous la direction de), *Vocationalizing Education...*; Charles Losh et autres, *Integrating Vocational — Technical Education and Basic Academic Skills. A Status Report*, Paper presented at the Fall Conference of the National Association of State Directors of Vocational Education (Phoenix, September 28, 1988), 1988. Pour une perspective davantage prescriptive avec, par ailleurs, des éléments descriptifs de la tendance mentionnée, voir : Catherine A. Chambliss et Pat Chiarello, *Student Perceptions of Vocational Education*, Ursinus College, 1988; Davis R. Mandel, « Thinking Theory and Practice : Innovation in the Structure of Secondary Education », dans Stuart A. Rosenfeld (sous la direction de), *Technology, the Economy, and Vocational Education*, Washington, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, pp. 75-81; George H. Copa et autres, *Purpose of Vocational Education in the Secondary School, A Study Group*, St.Paul, Minnesota Research and Development Center for Vocational Education, 1985, pp. 5-13; Anne Lindeman, *State Concern in the Future Development of Vocational Education*, Columbus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, 1984; Peter J. Elliman, *Critical Issues in Vocational Education : an Industrialist's View*, Columbus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1983; Agency for Instructional Technology, *Implementation of Principles of Technology. Three Case Studies*, Bloomington, Ind., 1986. Voir, pour le Canada : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *L'Enseignement technique et professionnel au niveau secondaire, étude préparée pour la 10e conférence des ministres de l'Éducation des pays du Commonwealth (20-24 juillet 1987, Nairobi), et présentée à la conférence par le Secrétaire d'État aux Affaires extérieures du Canada*, mai 1987.

ont pris des cours de formation professionnelle non liés à une spécialisation particulière, et 66% d'entre eux ont choisi l'un ou l'autre cours professionnel lié à une occupation particulière. Parmi l'ensemble des étudiants inscrits au premier cycle universitaire à temps plein en 1982, 59% provenant d'écoles privées et 68% provenant des écoles publiques avaient suivi antérieurement, à l'école secondaire, des cours professionnels correspondant à une occupation particulière[14]. »

Au Québec, des programmes récents (1988)[15] permettent d'envisager des choix semblables de la part des élèves du secondaire. Il existe actuellement une série de cours optionnels, appelés « cours complémentaires de formation générale », dans le secteur « administration, commerce et secrétariat ». Ces cours offerts à tous les élèves comportent 2 unités (50 heures) et abordent des matières comme le traitement de texte, l'initiation au chiffrier électronique, le droit des affaires et la fiscalité. En 4e et en 5e secondaire, on comptait, en 1988-1989, 29 425 inscriptions dans l'un ou l'autre des 12 cours offerts. Sont également offerts à tous les élèves trois nouveaux cours d'éducation technologique. Ces cours optionnels comptaient 4 400 inscriptions, en 1988-1989.

Dans la perspective d'une formation générale englobant la préparation à la vie active, les deux avis du Conseil sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique acquièrent une dimension relativement nouvelle. Les recommandations du Conseil, qui portent sur la présence d'options de qualité au deuxième cycle du secondaire et sur le recours à des préalables pédagogiquement justifiables, militent en faveur d'une formation générale diversifiée au deuxième cycle du secondaire. Une telle formation diversifiée pourrait favoriser la préparation à la vie active, par l'acquisition de compétences générales propices à l'exercice des rôles de travailleur et de citoyen.

---

14 « Thus, almost 90 percent of the « academic » students took courses in the non-occupationally specific curriculum, and 66 percent took occupationally specific courses. Of those students enrolled full-time in four-year colleges in 1982, 59 percent of those at private schools and 68 percent at public schools had taken occupationally specific vocational education in high school.» E. Gareth Hoachlander (avec Suzan P. Choy), « Rethinking the Delivery of Vocational Education in Secondary Schools », dans Stuart A Rosenfeld, (sous la direction de), *Technology, The Economy, and Vocational Education*, Washington, Carnegie Forum on Education and The Economy, 1986. Aussi, de l'OCDE : « Certains indices amènent à penser qu'aux États-Unis aussi la dichotomie traditionnelle entre enseignement général et enseignement professionnel s'atténue, parce que la véritable formation professionnelle est sur le point d'être expulsée de la « high school » (à la fois parce que l'on tente d'y améliorer le niveau des études et parce que certains éléments d'enseignement professionnel général se sont introduits dans le programme ordinaire de l'école). Cette place plus grande faite à une préparation générale à la vie active se retrouve dans nombre de pays...» OCDE, *L'Évolution de l'école et les nouveaux modes d'apprentissage : enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes d'études*, Paris, 1988, p. 42. Voir aussi : UNESCO, *Conférence générale, Vingt-quatrième session*, Paris, 1987, particulièrement le point 8.3 de l'ordre du jour provisoire « Consultation des États membres sur l'application de la recommandation révisée concernant l'enseignement technique et professionnel »; UNESCO European Centre for Higher Education, *International Symposium on the Relationship between General Education, Vocational Training and Further Training in Higher Education : First Report*, tenu à Sofia, Bulgarie, du 30 novembre au 2 décembre 1987.

15. MEQ, *Éducation technologique : technologie de la construction mécanique*, Québec, 1988; *Éducation technologique : technologie de la construction électromécanique*, Québec, 1988; *Éducation technologique : technologie de la construction architecturale et des travaux publics*, Québec, 1988; *Secteur administration, commerce et secrétariat, cours complémentaires*, Québec, 1988.

1.1.2 Les visées de formation du collège dans la structure tripartite du curriculum

Alors que le régime pédagogique de 1981 assignait aux études secondaires, de la première à la cinquième année, des visées de formation générale dans un curriculum en grande partie commun, le régime pédagogique des études collégiales, officialisé en vertu d'un règlement en 1984, maintenait la structure tripartite des programmes, qui existe depuis l'origine des cégeps en 1967 — cours communs obligatoires, cours de concentration préuniversitaire ou cours de spécialisation technique, cours complémentaires au choix de l'étudiant. En même temps, le préambule du règlement réaffirmait le principe du « caractère fondamental de la formation », faisant justement de la formation fondamentale le « principe intégrateur des composantes des programmes d'études[16] ».

À la différence de la formation générale du secondaire qui s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines, ***la formation fondamentale du collégial*** se caractérise plutôt par sa dimension de profondeur : elle vise « à faire acquérir les assises, les concepts et les principes qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation[17] ». Principe intégrateur, la formation fondamentale doit favoriser un lien de cohérence entre les cours de formation générale, d'une part, et les cours de concentration ou de spécialisation, d'autre part.

On l'a affirmé ailleurs[18]: la formation fondamentale vise toujours le développement intégral de la personne, mais elle exige un point d'ancrage dans l'un ou l'autre des champs de savoir ou de savoir-faire — sciences pures, sciences humaines, arts ou lettres, techniques physiques, biologiques ou administratives, par exemple —, sur lequel l'élève concentre son esprit. À partir de là, elle vise l'acquisition des fondements, des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques et des habiletés fondamentales, telles la synthèse et l'analyse[19]. Son caractère fondamental permet justement que les principaux apprentissages réalisés soient transférables à d'autres domaines du savoir.

Par sa perspective unificatrice et intégratrice, la formation fondamentale conduit naturellement à la ***notion d'approche-programme***. L'approche-programme représente justement ce qui fait qu'un programme collégial est plus qu'une pure addition de cours, mais devrait plutôt constituer un ensemble unifié, intégré et cohérent. C'est en ce sens que, dans la perspective d'une meilleure planification des programmes, il paraît pertinent et fructueux à plusieurs personnes engagées dans l'enseignement collégial de formuler, pour un programme donné — qu'il soit de lettres, de chimie industrielle, de sciences humaines ou d'informatique — des objectifs globaux de formation, par rapport auxquels les cours des disciplines particulières aient à se situer. Dans sa version achevée, l'approche-programme, dont la mise en oeuvre se heurte à des pratiques inspirées par la spécialisation disciplinaire, conduit à un projet de formation cohérent, intégrant les cours communs obligatoires, les cours de concentration ou de spécialisation et les cours complémentaires.

---

16 *Cahiers de l'enseignement collégial*, Québec, MESS, 1988, I, p. 19.

17. *Ibid.*

18. CSE, *Du collège à l'université...*, pp. 16-19.

19. *Ibid.*

Sans être la solution miracle qui puisse régler tous les problèmes d'incohérence et de distorsion, voire de contradictions, entre les cours d'un même programme, l'approche-programme encore timidement mise de l'avant au palier collégial n'en constitue pas moins une étape importante dans la voie du décloisonnement des disciplines, de la cohérence d'un programme et de l'intégration des apprentissages. Sans que les méthodes propres à chaque discipline soient niées, il y va ici de leur apport à des apprentissages transdisciplinaires et à des habiletés qui dépassent l'une ou l'autre des techniques.

Mais, l'approche-programme, tout comme la formation fondamentale qui l'inspire, est vécue au collégial dans le contexte de la règle transitoire de composition des programmes de diplôme d'études collégiales[20]. Or, cette règle maintient ***la structure tripartite des programmes et du curriculum***. C'est donc à partir de cette structure, principalement, qu'il faut examiner l'articulation du secondaire et du collégial.

La règle transitoire de composition des programmes prescrit un nombre déterminé d'unités[21] pour les cours communs obligatoires, pour les cours de concentration du secteur préuniversitaire et les cours de spécialisation du secteur professionnel, pour les cours complémentaires. Cette structure tripartite est, encore aujourd'hui, le témoin de l'idéal de formation polyvalente contenu dans le rapport Parent, soucieux qu'on était alors d'offrir à tous une large culture générale et l'ouverture à des domaines de savoir autres que celui de l'orientation principale choisie par chacun.

Dans la structure tripartite, les cours communs obligatoires révèlent un aspect significatif du projet de formation inscrit dans la composition même des programmes : à l'enseignement préuniversitaire, par exemple, sur un total de 60 unités, 18 2/3 unités de cours obligatoires sont consacrées respectivement à la langue maternelle (8), à l'éducation physique (2 2/3) et à la philosophie ou, dans les collèges anglophones, aux « humanities » (8). Ces cours communs ont fait l'objet de nombreux débats depuis l'origine des cégeps[22]. Ces débats sur les contenus et l'extension des cours obligatoires sont intéressants pour l'étude de la jonction du secondaire et du collégial, parce qu'ils témoignent du projet de formation générale qui est inclus dans la structure même des programmes du collégial. Ce sont des éléments de formation générale qu'on ajoute à la formation des élèves du secondaire accédant aux études collégiales : éléments déjà largement présents dans le curriculum du secondaire, comme la langue maternelle, ou éléments nouveaux, comme la philosophie ou les « humanities ».

Des trois groupes de cours qui composent la structure des programmes du collégial, ce sont les cours de concentration préuniversitaire et les cours de spécialisation technique qui ont le plus de poids dans l'articulation du secondaire et du collégial, parce qu'ils expriment l'orientation des élèves et les situent

---

20. *Cahier de l'enseignement collégial*, 4, p. 1-24.

21. Il faut rappeler que les unités comportent 45 heures d'activités, au collégial.

22. MEQ, *Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du CEGEP*, (rapport Roquet), 1970; *Projet de règlement des études collégiales*, Direction générale de l'enseignement collégial, 1972; CSE, *Le Collège : Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* (rapport Nadeau), Québec, 1975; MEQ, *Le point de vue de la Direction de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial* (rapport GTX), Québec, 1975; *Les Collèges du Québec : Nouvelle étape*, Québec, 1978; Conseil des collèges, *Avis au ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1983.

d'emblée dans un champ de spécialité. Mais, l'articulation du secondaire et du collégial s'effectue diversement selon le champ concerné. Dans les techniques, l'articulation s'établit avec un programme composé d'un grand nombre de cours techniques et de quelques cours de formation générale — qu'on nomme encore parfois cours « de service » — reliés aux techniques. Dans les concentrations préuniversitaires, prévaut la règle du choix de 12 cours, dans 3 ou 4 disciplines d'un des trois groupes suivants : Sciences; Sciences humaines; Arts et Lettres. Sans doute pour éviter une trop grande spécialisation, la règle de composition de la concentration limite à 6 le maximum des cours dans une même discipline.

À l'intérieur de cette diversité, des variantes peuvent modifier le rapport qui existe entre le deuxième cycle du secondaire et le collégial. Dans la concentration Sciences, par exemple, de 9 à 11 des douze cours sont déterminés par les préalables de l'université. On a déjà mis en lumière la contrainte que cette mesure entraîne sur l'ensemble du système, en imposant des choix de cours conduisant pratiquement à une spécialisation dès la quatrième année du secondaire. Cependant il arrive, tant dans les programmes d'État que dans les programmes d'établissement, qu'on limite les choix des étudiants dans une concentration — comme celle des sciences humaines, par exemple —, afin d'éviter la dispersion inhérente à la règle actuelle de composition des programmes.

1.1.3 L'articulation présente et l'articulation souhaitable du secondaire et du collégial

Certains contrastes majeurs caractérisent l'articulation présente du secondaire et du collégial. D'abord, la conception de la formation : homogène et très peu diversifiée au secondaire, la formation est plutôt spécialisée et se déploie dans une multiplicité de programmes au cégep. Ensuite, le type de formation générale : au secondaire, il s'agit d'une formation générale de base, qui s'étale à travers plusieurs champs disciplinaires et quelques matières thématiques de formation de la personne; au collégial, la formation générale est concentrée soit dans des cours communs, soit dans des cours complémentaires, soit encore dans des cours — mathématique ou physique, par exemple — insérés parmi les cours de concentration préuniversitaire ou de spécialisation technique. En troisième lieu, la structure des programmes et du curriculum : au secondaire, des programmes communs dans un curriculum commun sont sanctionnés par un diplôme unique; au collégial, des cours modulés dans une structure tripartite et insérés dans des programmes à orientation spécifique conduisent à une sanction des études avec mention dans le diplôme. En quatrième lieu, le mode même de préparation des programmes de cours : précis, explicite, au secondaire, sous la responsabilité ministérielle; au collégial, même assumée par le Ministère, la définition du cours s'en tient à des grandes lignes qui laissent énormément de latitude à l'enseignant. En cinquième lieu, la contribution du ministère de l'Éducation à l'évaluation des apprentissages : au secondaire, cette contribution partielle favorise une cohérence ou une convergence des enseignements, à travers le réseau; cette intervention ministérielle est absente du paysage collégial. Voilà donc quelques traits caractéristiques qui marquent l'articulation du secondaire et du collégial, actuellement.

Cet ensemble de traits contrastés représente aussi, pour les élèves, à n'en point douter, un « écart » majeur entre les deux systèmes de formation. D'un côté, un curriculum très encadré dans une organisation scolaire assez rigide; de l'autre,

très peu d'encadrement, dans une structure modulaire requérant une répartition complexe de cours. D'un côté, une mosaïque de cours obligatoires qu'on est partiellement obligé de réussir et quelques cours optionnels qui s'imposent pratiquement et qu'il est préférable de réussir; de l'autre, un certain nombre de cours obligatoires, un plus grand nombre de cours répondant à une orientation spécifique et quelques cours complémentaires offerts au choix des élèves; et on doit les réussir tous, qu'ils soient obligatoires ou qu'on les ait librement choisis. Autant de facettes d'une articulation de deux systèmes différents de formation; autant de défis pour l'articulation du secondaire et du collégial, dans le respect des visées fondamentales des deux ordres d'enseignement.

Il est pourtant possible de dégager, d'ores et déjà, ***certaines voies favorisant une meilleure articulation*** du secondaire et du collégial. Dans son avis de janvier 1989 sur l'enseignement des sciences de la nature et de la mathématique au deuxième cycle du secondaire, le Conseil a déjà proposé plusieurs pistes susceptibles d'améliorer non seulement le curriculum du secondaire, mais aussi l'articulation du secondaire et du collégial. Ces pistes, rappelées plus haut et contenues sous trois thèmes de réflexion, respectent la direction fondamentale que le régime pédagogique de 1981 a donnée au secondaire, tout en contribuant à rapprocher les deux ordres d'enseignement : des cours obligatoires du deuxième cycle du secondaire davantage pris en compte dans le DES, une diversité plus grande de la formation générale favorisée par une « clause de variété » applicable au choix d'options en 4e et en 5e secondaire, des enrichissements du curriculum du secondaire permettant de mieux tester des orientations en train de se définir.

On pourrait faire des propositions pour le collégial, à partir des lignes de force contenues dans le régime pédagogique de 1984. Elles contribueraient, elles aussi, à améliorer l'articulation du secondaire et du collégial, en même temps qu'elles favoriseraient le renforcement du curriculum du collégial.

Premièrement, il faut encourager l'entreprise de refonte des concentrations de sciences humaines et de sciences de la nature. Par delà le partage des juridictions entre l'État et les collèges, prévu dans le régime pédagogique du collégial, cette opération constitue un test d'application du principe de la formation fondamentale et de l'approche-programme qui en découle. La réussite de cette difficile entreprise aurait pour effet d'introduire une plus grande cohérence dans l'articulation du secondaire et du collégial pour une majorité d'élèves qui choisissent actuellement le secteur préuniversitaire du cégep. Joint aux propositions de renforcement du curriculum du secondaire, un sérieux remodelage des programmes du collégial, amorcé par la révision des concentrations de sciences humaines et de sciences de la nature, fournirait aux finissants du secondaire un lieu d'ancrage mieux défini et mieux circonscrit[23].

Deuxièmement, il serait souhaitable d'équilibrer le caractère omniprésent de l'approche disciplinaire, en faisant davantage ressortir le caractère instru-

---

23. Le Conseil des collèges a déjà recommandé de « prendre le temps nécessaire pour présenter des projets de programme qui tiennent compte non seulement de toutes les exigences du régime pédagogique du collégial et de préalables universitaires reformulés, mais également de la nécessité de présenter des objectifs généraux et particuliers plus précis et plus réalistes que ceux qui sont présentés dans les documents de consultation ». Conseil des collèges, *Les Projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Québec, 1986, p. 48.

mental des disciplines, tant dans le développement d'une formation générale au secondaire que d'une formation fondamentale au collégial. Les deux ordres d'enseignement pourraient, en quelque sorte, mettre davantage en valeur à la fois les apprentissages disciplinaires et transdisciplinaires, dans l'acquisition des compétences. La mise en valeur des apprentissages essentiels[24] dans le curriculum correspond à des courants nettement identifiés dans des **High Schools**[25] et des **Colleges**[26] américains. L'articulation du secondaire et du collégial s'établirait alors moins sur la base de cours numérotés que sur celle de compétences effectivement acquises et démontrées. En adoptant résolument une telle orientation, les deux ordres d'enseignement conféreraient à l'entreprise de « reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires », autrement réservée à quelques adultes, un souffle nouveau et une extension plus large.

Troisièmement, la formation générale qui se poursuit d'un ordre d'enseignement à l'autre y gagnerait à s'inspirer de certaines perspectives communes. On a déjà souligné comment la formation de base du secondaire gagnerait à mieux intégrer la dimension technologique dans le curriculum. Une certaine restauration du sens de l'importance de la culture technique dans l'univers contemporain, qui tenait tant à coeur aux membres de la commission Parent, n'appelle-t-elle pas aussi une meilleure harmonisation de la formation générale et de la formation spécialisée au collégial, sous le signe de la formation fondamentale?

Le succès, dans tous ces champs d'action esquissés par le Conseil pour l'amélioration de l'articulation du secondaire et du collégial, repose en partie sur le renouvellement d'un élément important qu'on abordera dans la prochaine section : les cours dits préalables, qui ne devraient pas être les véhicules de la suprématie d'un ordre d'enseignement sur l'autre.

Mais, déjà, en lien avec les perspectives ouvertes dans cette section, le Conseil :

(1) rappelle que les *disparités importantes* qui caractérisent actuellement le secondaire et le collégial et les *difficultés conséquentes d'articulation* de ces deux ordres d'enseignement constituent *des obtacles aux cheminements de scolarisation et de qualification des élèves*;

(2) souligne que *des cours obligatoires du deuxième cycle du secondaire davantage pris en compte dans le diplôme d'études secondaires, une diversité plus grande de la formation générale, des enrichissements du curriculum du secondaire* — visibles dans le cheminement scolaire de l'élève —, permettant de mieux tester des orientations en train de se définir, constituent *des voies contribuant à une meilleure articulation* des deux ordres d'enseignement;

---

24. Dans la mise en valeur des apprentissages essentiels s'exprime la recherche d'apprentissages génériques, d'habiletés à penser, à faire des choix, à définir et à résoudre des problèmes. S'exprime aussi la recherche de ce qui est important comme signe de compétence dans telle ou telle discipline.

25. Voir : Theodore R. Sizer, *Horaces's Compromise : The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1984; ce volume est à l'origine d'une « Coalition of Essential Schools », regroupant plusieurs dizaines d'établissements secondaires.

26. Voir : Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum : A Report to the Academic Community*, Washington, 1985.

(3) souligne que, à l'enseignement collégial, *la refonte ou la réinterprétation de programmes sur la base de la formation fondamentale* et de l'approche-programme, *l'ouverture à des apprentissages transdisciplinaires* et *le partage de perspectives communes avec l'enseignement secondaire, en formation générale*, constituent des champs d'action favorisant *une meilleure articulation* du secondaire et du collégial.

1.2 Les préalables, un mécanisme d'articulation à repenser

Dans un avis précédent[27], le Conseil a analysé les préalables dominants de chimie, de physique et de mathématique qui constituent un mécanisme, pour ne pas dire un système, d'articulation du secondaire et du collégial. Il a d'ailleurs réexplicité ses positions sur le sujet dans un avis plus spécifique, touchant des changements particuliers envisagés au régime pédagogique du secondaire[28]. Sans reprendre ces études plus techniques, il s'emploie, dans le présent avis d'ordre plus général, à mettre davantage en lumière les fonctions et les effets des préalables et à montrer de quelle manière on peut les recentrer sur l'élève et sur son cheminement.

1.2.1 Des fonctions diverses

Dans l'articulation présente du secondaire et du collégial, les préalables exercent une première fonction, celle d'assurer, pour les élèves du deuxième cycle du secondaire, une ***préparation immédiate*** soit à des programmes comportant des sciences pures, des sciences appliquées ou des sciences de la santé, soit à des programmes techniques. Certes la trilogie — chimie, physique, mathématique — n'est pas toujours présente dans tous les programmes du collégial qui exigent les préalables, mais en plusieurs cas les trois disciplines, ou l'une ou l'autre d'entre elles, peuvent s'inscrire dans une suite du secondaire au collégial.

En l'absence d'un deuxième cycle un peu diversifié au secondaire, les préalables exercent aussi une deuxième fonction : celle de la ***voie d'accès dominante*** au plus grand nombre de programmes du collégial. Une opinion répandue accrédite la suprématie des préalables dans le curriculum du secondaire : ils sont censés ouvrir toutes les portes des ordres d'enseignement supérieur. À côté des préalables, les autres options du deuxième cycle du secondaire ressembleraient plutôt à des jeux de moindre importance, concédés au libre choix des élèves.

Les préalables remplissent également une ***fonction compensatrice*** depuis l'abolition des « voies », notamment depuis la disparition de la voie enrichie au secondaire : ils servent à dépister les élèves forts que retiennent les cégeps, au premier tour, lors de l'admission aux études collégiales. Corrélativement, les préalables exercent une ***fonction de sélection*** dans le repérage des meilleurs élèves du secondaire pour les programmes contingentés du collégial. Les préalables sont reconnus pour leur valeur prédictive de réussite dans les études ultérieures. Qui réussit dans les options préalables de mathématique, de chimie et de physique est gratifié d'un boni, qui autorise une relecture à la hausse de l'ensemble de son profil scolaire.

---

27. CSE, *Les Sciences de la nature...*, 1989.
28. CSE, *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves*, Québec, 1989.

Ces quatre fonctions des préalables s'insèrent dans une disposition générale qui incline à gérer l'articulation du secondaire et du collégial comme si le régime pédagogique de 1981 du secondaire et le régime pédagogique de 1984 du collégial n'avaient pas profondément modifié les formations en présence l'une de l'autre et les curricula qui les incarnent. Depuis que les filières du secondaire et les diplômes avec mention de concentration sont supprimés, depuis que les voies à classement homogène et à sanction spécifique sont abolies, il se pourrait bien que les préalables actuels représentent aussi une manière dépassée d'établir une articulation du secondaire et du collégial, en faisant perdurer, dans le présent, une réalité désormais du passé.

1.2.2 Des effets pervers

Parmi les effets des préalables, certains sont plus connus, d'autres moins. L'un des premiers effets connus des préalables consiste à créer, pour ainsi dire, ***deux classes d'élèves*** : ceux qui peuvent choisir et réussir les préalables, ceux qui ne les prennent pas ou ne peuvent même pas les prendre. En constituant les options de mathématique, de chimie et de physique en voie royale, en bonifiant à des fins d'admission les profils du secondaire qui incluent ces disciplines, les préalables créent une sorte d'alternative en tout ou rien qui dévalorise, du secondaire au collégial, les options qui ne sont pas définies comme gagnantes.

Il arrive que ceux[29] qui ont obtenu 70% de moyenne dans la mathématique de 3e secondaire ou qui sont classés dans les deux premiers cinquièmes de cette même discipline doivent automatiquement prendre les préalables de chimie, de physique et de mathématique de 4e et de 5e secondaire. Les préalables deviennent ainsi plus obligatoires — s'il était possible — que les cours obligatoires nécessaires à la sanction des études secondaires et à l'accès présumément universel aux études collégiales. On fait comprendre, aux élèves jugés aptes, que leur avenir commence et se poursuit avec les préalables.

Comme les préalables tendent à occuper toute la petite plage des 20 unités[30] d'options de 4e et de 5e secondaire, il en résulte une continuité asymétrique entre le secondaire et le collégial, puisque l'articulation ne peut s'établir qu'à partir d'un seul champ de la formation générale. ***La diversité du curriculum se trouve ainsi bloquée*** : aucune autre continuité équivalente n'est possible dans d'autres champs de la formation générale.

En pratique, les préalables deviennent ***une incitation à la spécialisation prématurée*** : ils introduisent dans le curriculum actuel du secondaire, censé être commun, à diplôme unique et sans mention, l'équivalent de l'ancienne concentration « Sciences » du secondaire. Que la concentration « Sciences » du collégial soit occupée dans une proportion de neuf à onze douzièmes par les préalables de l'université en dit long, d'ailleurs, sur les ramifications d'une telle spécialisation à travers tout le système d'éducation.

Enfin, les préalables risquent de ***court-circuiter les visées de formation générale du secondaire***, en laissant transparaître le message suivant : ce ne seraient

---

29. Notons que ceux qui ont la note de passage peuvent difficilement être empêchés d'accéder aux préalables, mais ils risquent d'y connaître quelque échec.

30. Le projet de modification du Règlement sur le régime pédagogique du secondaire déjà soumis, pour avis, au CSE par le ministre de l'Éducation réduit la plage d'options à 16 unités.

pas les cours obligatoires qui préparent le mieux aux études collégiales, mais les options spécifiques de mathématique, de chimie et de physique, servant immédiatement de voie principale d'accès à tous les programmes collégiaux. L'autre message consiste à dire aux élèves : fixés ou non sur votre orientation future, voilà la direction à prendre; ne vous attardez pas dans d'autres domaines de la formation générale qui ne seraient pas « rentables » pour votre avenir scolaire et professionnel.

1.2.3 Des préalables pédagogiquement justifiables

Remplacer les préalables actuels par des préalables pédagogiquement justifiables[31] représente, à n'en pas douter, une tâche importante. Dans cette perspective, il y a des chances que puisse s'améliorer l'articulation actuelle du secondaire et du collégial. Autrement, les préalables actuels continueront d'exercer leur suprématie. Tant qu'il existera entre les ordres d'enseignement une forme de spécialisation imposée finalement par l'université, tant qu'il ne sera pas établi entre le collégial et le secondaire un rapport de confiance fondé sur la capacité de l'ordre de l'enseignement antérieur d'atteindre ses objectifs de formation, tant que l'articulation principale des deux ordres d'enseignement se fondera sur des cours optionnels numérotés, l'influence des préalables — ces cours à option de 4e et de 5e secondaire en chimie, en physique et en mathématique — continuera vraisemblablement de s'exercer d'une manière prééminente. Pour opérer un changement radical, il faut en arriver à ce que la formation secondaire dans son ensemble devienne le préalable essentiel aux études collégiales : une formation secondaire améliorée, dont témoignerait un DES fiable et lisible, articulée à une formation collégiale dont la cohérence propre est mieux définie.

Considérer la formation secondaire, dans son ensemble, comme le prélalable essentiel aux études collégiales constitue donc une orientation vers un renouvellement des préalables actuels, plus qu'un préalable au sens technique du terme. Cependant, c'est à partir d'une telle orientation que peuvent se mettre en place les diverses facettes des nouveaux préalables.

Le premier défi réside, d'une part, dans l'harmonisation d'une formation générale commune et de la diversité, au deuxième cycle du secondaire. La disparition des voies au secondaire n'implique pas ce qu'on pourrait appeler le nivellement par l'uniformité. Le deuxième cycle du secondaire peut poursuivre des visées de formation générale de base, tout en offrant une diversité d'options solides et des cours avancés[32]. D'autre part, cette diversité et cet enrichissement doivent s'articuler avec les divers programmes du collégial. Une telle articulation suppose, du côté du collégial, des structures d'accueil capables de recevoir et la diversité et l'enrichissement. Elle a aussi comme conséquence que les cours avancés dans des disciplines obligatoires et les cours optionnels solides du deuxième cycle du secondaire, les uns et les autres dans divers champs de la formation générale, constituent un atout pour l'admission dans des programmes collégiaux, sans être exigés ailleurs que dans les programmes appariés, en nombre forcément limité.

---

31. Par « préalables pédagogiquement justifiables », il faut entendre les compétences jugées nécessaires à la poursuite des apprentissages généraux et spécifiques d'un ordre d'enseignement à l'autre.

32. CSE, *Améliorer l'éducation scientifique...*

Le deuxième défi, relié au premier, relève du secondaire et concerne les options du deuxième cycle. Il est de première importance que les options offertes aux élèves soient de « vraies » options : pas seulement des marges de manoeuvre pour les responsables de l'organisation scolaire. Ensuite, il est nécessaire que ces options permettent vraiment de diversifier la formation générale de base, sans qu'aucune d'elles ne soit dévalorisée ni survalorisée. Enfin, les options devraient permettre à l'élève de tester véritablement son orientation future, sans spécialisation hâtive.

Le troisième défi est du côté du collégial. Les meilleures structures d'accueil, en effet, avant toutes les mesures d'appui ou de mise à niveau, sont d'abord les programmes collégiaux eux-mêmes. Il est donc urgent, pour l'amélioration de l'articulation du secondaire et du collégial, que les cégeps continuent de travailler résolument à la cohérence de leurs programmes. La cohérence des programmes du collégial, remplaçant la juxtaposition des cours, ne peut que servir positivement l'articulation du secondaire et du collégial. Elle ne peut qu'aider aussi le passage des élèves du secondaire au collégial, les rendant aptes à opérer un réel saut qualitatif dans un programme de formation intégrant une formation générale concentrée et un début de spécialisation.

Le quatrième défi se situe des deux côtés de l'articulation du secondaire et du collégial. Il s'agit d'un défi qualitatif inhérent aux contenus des cours obligatoires, des options et des concentrations. Par delà les apprentissages disciplinaires, qui conservent toute leur importance tant au secondaire qu'au collégial, les cours doivent aussi viser des apprentissages transdisciplinaires, permettant de développer des habiletés génériques communes à plusieurs disciplines. Ils doivent soutenir des pratiques pédagogiques qui dépassent la pure et simple transmission des connaissances. Ils doivent, en fin de compte, favoriser l'appropriation des outils fondamentaux de la pensée, préparer à la maîtrise des principes d'une discipline ou d'une technique, faciliter le développement des compétences de base. Ce défi pourrait longtemps demeurer un souhait s'il n'articulait solidement les buts à poursuivre, les objectifs à viser, les pratiques à privilégier et les vérifications nécessaires de l'accomplissement anticipé. Il faut — c'est l'exigence indispensable d'une articulation réussie du secondaire et du collégial — que les deux ordres d'enseignement identifient et attestent le plus clairement possible ce que les jeunes doivent acquérir comme compétences.

1.2.4 Une perspective centrée sur l'élève

Il est toujours à craindre que, sur un tel sujet, le plus pratique et le plus attrayant pour le système d'éducation ne coïncident que difficilement avec le bénéfice réel des élèves. De même que « toute mystique se dégrade en politique », selon l'expression de Péguy, « tout système se dégrade en bureaucratie », soucieuse de préserver ses pouvoirs et ses juridictions, oubliant finalement le sens même de son existence et de son action : la formation et le développement des élèves, le cheminement scolaire et professionnel réussi de l'ensemble de la population étudiante.

Une perspective centrée sur l'élève se présente, d'abord, ***sous le signe de l'incitation***. L'interdépendance de fait entre le secondaire et le collégial peut se moduler, certes, sur le mode de la contrainte, mais elle peut aussi le faire sur celui de l'incitation au dépassement de soi, de l'invitation à aller le plus loin possible, pour l'élève. Ainsi, dans beaucoup d'États américains, l'incitation prend

la forme de bourses d'études importantes pour les élèves qui réussissent le mieux leurs études secondaires[33]. Elle prend aussi la forme de cours dits « advanced placement » dans tous les champs de la formation générale. Pour encourager les écoles, les enseignants et les élèves du secondaire à aller le plus loin possible, des collèges américains aident à la mise en place, au secondaire, de quelques cours qui seront reconnus dans les études collégiales, permettant ainsi aux élèves les ayant réussis d'en choisir d'autres plus avancés, au collégial. Il y a ici, en tout cas, une voie à explorer, celle de l'incitation à aller plus loin dans un domaine, ce qui n'a rien à voir avec la contrainte de préalables sélectifs, finalement fondés sur un seul champ du savoir.

Une perspective centrée sur l'élève favorise aussi des ***choix positifs d'orientation***. Les témoignages de plusieurs élèves[34] montrent, à l'évidence, qu'ils vivent négativement cette sélection et cette exclusion pratiquées par le système, à partir des options de chimie, de physique et de mathématique de la 4e et de la 5e secondaire. Mais, certains d'entre eux savent tirer profit de leur expérience d'échec en ce domaine, découvrant au moins par la négative que les sciences de la nature ne constituent pas nécessairement la voie de leur accomplissement personnel et professionnel. La seule sélectivité défendable, faut-il le rappeler, est celle qui intervient après que tous ont eu la possibilité d'apprendre, dans le respect de leurs aptitudes particulières.

Se centrer sur l'élève, c'est aussi offrir une ***éducation scientifique riche, stimulante et permettant de bons choix d'orientation***, tout comme il importe de le faire, d'ailleurs, dans l'ensemble des champs de savoir et de savoir-faire qui constituent une authentique formation générale. Une telle éducation scientifique n'a rien d'une préspécialisation. Elle est, au contraire, variée dans sa thématique, ouverte aux divers champs des sciences appliquées en expansion rapide — mutations énergétiques, technologie de l'information, science environnementale, génétique appliquée, etc. —, sensible aux défis sociaux posés par les découvertes scientifiques. Elle est ainsi pertinente aussi bien pour le futur politicien que pour le futur commerçant ou le futur mécanicien. Et elle est éclairante pour l'orientation, parce qu'elle permet de se confronter aux exigences reliées aux compétences en sciences appliquées et aux approfondissements dans les disciplines scientifiques.

Se centrer sur l'élève, c'est enfin viser ***l'amélioration de l'ensemble de la formation*** qu'il acquiert au secondaire. De toute évidence, c'est aussi l'intérêt du système — et particulièrement de l'ordre d'enseignement collégial — que l'élève du secondaire ait développé des habiletés méthodologiques, des capacités d'analyser, de synthétiser, d'interpréter et de résoudre des problèmes, des attitudes liées à l'autonomie et à la prise en charge. Cela va plus loin que la réussite dans des préalables qui représentent un seul domaine du savoir et, qui plus est, cela permet d'inciter au dépassement de soi en respectant les aptitudes, les goûts et les aspirations des élèves.

---

33. On parle ici d'une réussite globale et non du succès dans les seules matières de sciences de la nature ou de mathématique; et c'est une réussite globale attestée dans le bulletin scolaire et non basée sur des tests parallèles.

34. CSE, *Apprendre pour de vrai*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1984-1985 et *L'Orientation scolaire et professionnelle...*

C'est dans cet esprit que le Conseil, en continuité avec ses avis antérieurs sur la question :

(4) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire en sorte que *la formation générale* acquise au secondaire et *sanctionnée par un diplôme fiable et lisible* constitue le préalable essentiel des études collégiales;

(5) rappelle qu'il est toujours opportun de *procéder à une révision sérieuse* de la liste des programmes collégiaux qui, sans motifs pédagogiquement fondés, imposent *des cours préalables* en mathématique et en sciences de la nature;

(6) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de ne conserver et de ne développer que *des préalables pédagogiquement justifiables* et d'adopter, en la matière, *une perspective résolument centrée sur l'élève* et sur un cheminement scolaire à la fois exigeant et respectueux de ses aptitudes.

1.3 Une évaluation des apprentissages qui puisse faciliter le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial

L'étude de l'articulation du secondaire et du collégial a jusqu'à maintenant permis d'aborder les visées de formation inscrites dans les structures curriculaires respectives des deux ordres d'enseignement et le mécanisme particulier des préalables traite l'évaluation des apprentissages des jeunes et des adultes sous l'angle du passage du secondaire au collégial. Cet élément particulier de l'étude de l'articulation des deux ordres d'enseignement repose, d'une nouvelle manière, des questions importantes concernant l'acquisition, l'évaluation et la reconnaissance des compétences scolaires et non scolaires.

Certes, le diplôme d'études secondaires constitue la base normale de l'accès aux études collégiales. Mais des pratiques courantes en éducation des adultes tendent à modifier le caractère universel de cette exigence dans le passage du secondaire au collégial. Des mesures — aux États-Unis, ce sont même des programmes d'envergure — existent qui amènent l'évaluation des apprentissages sur de nouvelles voies. Ces voies ont des conséquences sur le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial.

1.3.1 Des éléments périssables et des éléments durables

En vertu des règles de sanction des études secondaires sous le régime transitoire valable jusqu'en 1992[35] et en vertu des règles d'admission du Régime pédagogique du collégial, le passage du secondaire au collégial est ***normalement possible pour les candidats munis d'un DES***[36]. Comme on l'a déjà signalé, ce diplôme est décerné à l'élève qui accumule 130 unités réussies sur un total possible de 178 unité de la 1ère à la 5e secondaire; sur ce nombre de 130 unités, certaines doivent être réussies obligatoirement en 4e ou en 5e secondaire[37]. Une note de passage de 60% dans chacune des matières est

35. À partir de cette date, les règles de santion du régime pédagogique de 1981 s'appliqueront à tous les élèves.
36. Le cas du diplôme d'études professionnelles (DEP) sera traité dans le chapitre suivants.
37. Règlement concernant le Régime pédagogique du secondaire, art. 33 et 35.

exigée pour l'obtention du DES. S'ajoute, pour l'admission aux études collégiales, l'obligation de satisfaire à certains préalables dont on a parlé plus haut.

En pratique, ces règles de sanction des études secondaires, d'une part, et d'admission aux études collégiales, d'autre part, ne s'appliquent pas de la même manière pour les jeunes et pour les adultes. Il est d'usage, par exemple, de ne pas requérir des adultes les unités normalement obligatoires d'enseignement moral ou d'enseignement religieux pour la sanction des études secondaires. De plus, l'admission au collège est possible aux « adultes qui, ayant complété ou non des études secondaires, désirent poursuivre des études collégiales après avoir acquis des expériences de vie de tous ordres[38] ».

Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre pose manifestement des ***questions reliées aux modes d'évaluation des apprentissages*** des jeunes et des adultes. Il faut bien comprendre que toute évaluation scolaire comporte la vérification de données de valeur différente : un premier volet renvoie à des éléments circonstantiels et périssables, rattachés à l'aménagement particulier du cours et à la préparation de l'examen; le second volet se réfère à des éléments essentiels et durables, qui attestent l'acquisition des compétences d'une formation de base. Pour rendre justice à ce second volet de l'évaluation, il n'apparaît pas acceptable de soumettre les personnes qui n'ont pas suivi un cours, à la seule évaluation des apprentissages telle qu'elle se pratique actuellement chez les jeunes et même à l'éducation des adultes. Un examen, même le plus objectif possible, ne peut être appliqué indifféremment aux personnes qui ont suivi un cours et à celles qui, sans avoir suivi ce cours, auraient pu acquérir dans leur expérience de vie les compétences fondamentales finalement visées par ce cours.

1.3.2 Les pratiques de l'éducation des adultes

C'est dans cette optique d'une vérification des apprentissages durables et essentiels que certains systèmes éducatifs ont développé des modes d'évaluation, dont l'une des conséquences primordiales est de favoriser la poursuite des études chez ceux qui ont quitté, pour un temps, le système d'éducation. C'est ***aux États-Unis*** qu'on trouve les recherches et les pratiques les plus dynamiques en ce domaine. Nos voisins du Sud ont développé deux voies d'accès au diplôme d'études secondaires ouvrant, par la suite, le passage à des études ultérieures. L'une, plus scolaire, appelée ***General Educational Development (GED)***[39], vise les objectifs des programmes d'études officiels; l'autre développe un programme extrascolaire ou ***External Diploma Programme (EDP)***[40], visant les compétences nécessaires pour fonctionner en société. Le premier courant est répandu dans tous les États américains, le second dans quelques États seulement. Il est intéressant de noter que ces deux voies d'accès à la diplomation reprennent les deux dimensions de la formation de base précédemment mises en lumière dans le présent chapitre, soit l'acquisition d'une formation générale à travers des disciplines scolaires et la préparation à la vie active ou aux rôles de travailleur et de citoyen.

---

38. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), *Guide pratique des adultes au cégep*, 1988-1989, p. 2.

39. Voir : American Council on Education, *Tests du développement de l'éducation générale*, (GED), USA, 1976.

40. Voir : Ruth. S. Nickse. *Assessing Life-Skills Competence. The New York State External High School Diploma Programme*. Pitman Learning, Belmong, Calif. Voir aussi : Richard M. Eason, *Competency based Adult Education, an Historical Review*, 1984.

Il est aussi important de souligner les contenus principaux de ces deux voies d'accès au diplôme d'études secondaires. La première voie, celle des tests du développement de l'éducation générale, repose sur le présupposé suivant : ce ne sont pas les connaissances et les faits descriptifs détaillés, ni les objectifs immédiats poursuivis dans les classes qui constituent les résultats durables des études secondaires; ce sont plutôt les concepts généraux, les généralisations, les attitudes, les habiletés et les méthodes que l'on acquiert au cours des études secondaires. En conséquence, c'est ce qu'il faut rechercher dans les tests portant sur les cinq sujets suivants : exactitude et efficacité de l'expression en langue maternelle, interprétation de textes littéraires, interprétation de textes en sciences sociales, interprétation de textes en sciences de la nature, compétence générale en mathématique. Le candidat qui obtient de bons résultats à ces cinq tests reçoit un certificat d'équivalence, dont la valeur est reconnue au même titre que le diplôme d'études secondaires. Dans la deuxième voie, axée sur les compétences nécessaires pour fonctionner en société, celui qui est considéré comme adulte peut passer des tests ou se constituer un « portfolio », attestant qu'il maîtrise 64 compétences regroupées dans 7 grands secteurs : communication, calcul, perception de soi (prise de décision, expression et réaction esthétique, santé et sécurité), connaissances sociales, connaissances en consommation, connaissances scientifiques, préparation à l'emploi. L'adulte qui peut faire la preuve de ces acquis de compétence obtient son diplôme d'études secondaires. Dans l'un et l'autre cas, on le voit, ce que ces moyens d'évaluation tentent de vérifier, ce sont les objectifs globaux des cours ou les compétences de base. Ce sont deux manières de se référer aux éléments essentiels et durables de la formation de base.

Au Québec, il existe quelques éléments qu'on peut rapprocher du courant du développement de l'éducation générale : tests de classement en français (langue maternelle) et en anglais (langue seconde) ne donnant cependant aucune unité de reconnaissance, examens pour autodidactes axés sur les objectifs et les contenus des programmes d'études secondaires en éducation des adultes et batterie de tests conduisant à une attestation d'équivalence de 5e secondaire plutôt qu'à un DES. Toutefois, c'est du côté du courant axé sur l'acquisition des compétences de base pour fonctionner en société que se situent les développements prévisibles.

Au collégial, l'admission à partir de la formation jugée suffisante est une pratique courante et répandue. La reconnaissance des acquis extrascolaires[41] constitue, pour sa part, une pratique plus récente. C'est depuis le régime pédagogique de 1984 que les collèges sont légalement qualifiés pour octroyer des unités de programmes collégiaux à des apprentissages extrascolaires. Ces deux pratiques, il faut le signaler, ne recouvrent pas des réalités identiques. Dans le premier cas, on s'emploie à vérifier le potentiel de réussite des candidats aux études collégiales; pour en juger, on tient compte des cours suivis au secondaire, de la formation acquise à partir de diverses expériences et de la motivation à retourner aux études. Dans le deuxième cas, il s'agit d'évaluer quels acquis extra-

41. Sur ces deux sujets, voir : Francine Landry, *La Reconnaissance des acquis et l'admission sur la base de la formation jugée suffisante dans les cégeps*, Fédération des cégeps, Secteur Développement et Communications, Document 7, août 1986.

scolaires — obtenus dans des expériences de vie ou de travail ou encore dans des formations autodidactes — rencontrent les objectifs des cours et pourraient donner lieu à des équivalences; un diagnostic positif dispenserait le candidat adulte de cours collégiaux qu'il devrait normalement suivre s'il était demeuré aux études sans interruption. À ces deux modes d'évaluation, s'ajoutent les recherches menées, à l'heure présente, sur un curriculum collégial construit à partir des compétences jugées essentielles[42].

1.3.3 Des conséquences sur l'accessibilité et la qualité des formations

Les modes d'évaluation dont on vient de parler, tant en ce qui concerne le secondaire qu'en ce qui a trait au collégial, peuvent contribuer à ***faciliter le passage des élèves*** du secondaire au collégial. En tant que mécanismes qui s'intègrent graduellement au système, ils font partie de l'articulation du secondaire et du collégial. Leur tâche consiste, pour une grande part, à augmenter les chances d'accès et de réussite du plus grand nombre — c'est cela, favoriser le passage —, tout en préservant la qualité des formations.

Précisément, ces nouveaux modes d'évaluation ont aussi des ***conséquences sur la qualité de la formation*** des jeunes et des adultes, aux deux ordres d'enseignement. N'est-ce pas une entreprise rentable, à moyen terme, que celle qui s'emploie à cerner les acquis durables et à connaître les compétences essentielles que les élèves doivent normalement posséder à la fin de leurs études secondaires? Se centrer ainsi sur ce qui est durable et essentiel dans la formation, n'est-ce point faire oeuvre de qualité?

De tels modes d'évaluation, qui seront de plus en plus des éléments non négligeables de l'articulation du secondaire et du collégial, ont donc des effets sur la qualité des formations. Ces types d'évaluation ont l'avantage d'insister soit sur le caractère durable des apprentissages réalisés à partir des disciplines scolaires, soit sur le caractère transdisciplinaire des compétences nécessaires dans l'optique d'une préparation à la vie active et aux rôles de travailleur et de citoyen. La tâche majeure et le défi essentiel des deux ordres d'enseignement ne seraient-ils pas de conjuguer leurs forces pour mettre en oeuvre de tels modes d'évaluation? Non seulement le passage du secondaire au collégial y a-t-il tout à gagner, les chances d'accès et de réussite étant augmentées, mais la qualité des formations aux deux ordres d'enseignement peut en être améliorée, les apprentissages essentiels étant au centre des préoccupations.

C'est pourquoi le Conseil :

(7) recommande que les deux ordres d'enseignement conjuguent leur forces pour *développer des modes rigoureux, mais différents, d'évaluation des apprentissages* qui puissent faciliter le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial.

---

42. Voir, par exemple : Robert Isabelle, *Une Révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, Montréal, 1989.

1.4 L'articulation des programmes de langue maternelle du secondaire et du collégial : le cas type du français

Dans l'articulation des structures curriculaires du secondaire et du collégial, les programmes de langue maternelle sont les seuls à mettre en présence et en continuité des cours obligatoires des deux ordres d'enseignement. Les programmes de langue maternelle au secondaire et de langue et littérature au collégial représentent donc un cas typique dans l'étude de l'articulation du secondaire et du collégial. La prise en compte de cet élément ne constitue pas une répétition des avis récents[43] sur la qualité du français à l'école ou au collège. Il s'agit plutôt ici de voir quels objectifs de formation en langue maternelle les programmes du deuxième cycle du secondaire cherchent à atteindre et à partir de quels objectifs de formation les programmes du collégial élaborent leurs séquences de cours de langue et littérature. Dans la perspective d'un renouvellement de l'articulation du secondaire et du collégial, il faut pouvoir identifier les compétences que les finissants du secondaire devraient avoir acquises en langue maternelle et voir celles que le collégial s'emploie à développer. Sans faire abstraction des études de terrain disponibles ou des cueillettes d'opinion sur le sujet, on s'en tiendra plutôt à l'analyse de système qui caractérise l'ensemble du présent avis.

On rappelle donc d'abord l'importance des cours de langue maternelle dans le curriculum du secondaire et dans celui du collégial. On indique ce que les programmes du deuxième cycle du secondaire visent comme objectifs de formation en langue maternelle et on identifie les objectifs des cours de français au collégial. Enfin, on tente de voir comment l'articulation des programmes des deux ordres d'enseignement peut s'améliorer structurellement et concrètement.

1.4.1 L'importance des cours de langue maternelle dans les structures curriculaires

L'importance accordée aux cours de langue maternelle dans le curriculum du secondaire et dans celui du collégial n'est pas plus l'effet du hasard que la conséquence d'un choix arbitraire. Au contraire, elle repose sur une compréhension de l'espace essentiel qu'occupe la langue maternelle dans l'initiation culturelle et sur le fait indéniable qu'elle constitue l'outil de base de l'ensemble des disciplines enseignées dans le système d'éducation. Elle se fonde aussi sur la reconnaissance que la maîtrise de la langue maternelle est une dimension fondamentale du développement personnel et, particulièrement en ce qui concerne la langue française, une exigence de survie et d'affirmation en contexte nord-américain.

La langue est d'abord envisagée comme un ***élément essentiel de l'initiation culturelle***. La maîtrise de la langue maternelle — ce qu'on appelle aussi la compétence langagière — peut, sans nul doute, être considérée comme la dimension la plus fondamentale de l'initiation culturelle. D'une part, en effet, la langue maternelle est le lieu premier de l'enracinement dans le groupe, un facteur d'appartenance et d'identification à la culture d'une collectivité. D'autre part,

---

43. CSE, *La Qualité du français à l'école...*; Conseil des collèges, *La Qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, novembre 1988.

elle est aussi la clé de l'accès aux grands domaines de la connaissance que sont, par exemple, la science, l'art, la littérature, la technologie ou la politique[44]. En ce sens, maîtriser sa langue maternelle, c'est contrôler l'outil majeur de son initiation culturelle. La place importante des cours de langue maternelle au secondaire et au collégial repose, en grande partie, sur cette indéniable certitude.

Elle s'enracine aussi dans la conscience que la langue est ***l'outil de base de l'expression et de la communication dans l'ensemble des disciplines***. Apprendre sa langue maternelle, c'est toujours en même temps apprendre l'univers et, finalement, maîtriser les capacités de décrire, de définir, d'expliquer, de juger et de renommer cet univers. Or, ce sont là les opérations intellectuelles qui servent de fondement à toutes les sciences et à toutes les disciplines. Réussir dans les autres matières sans réussir en langue maternelle semble bien un mythe qu'il importe de combattre[45]. D'ailleurs, l'acquisition de la compétence langagière suppose l'apprentissage d'habiletés intellectuelles et implique l'accès à un système de règles de l'esprit qui sont, en définitive, le support nécessaire de toute pensée[46].

L'importance de la langue maternelle dans le curriculum du secondaire et dans celui du collégial prend aussi racine dans la conviction que la langue, outil fondamental de communication interpersonnelle et d'appropriation de la culture, est une ***dimension essentielle du développement intégral de la personne***. Le cheminement graduel vers la maîtrise de la langue comporte, en effet, l'acquisition de connaissances et de capacités qui participent, à tous égards, au développement de la personne : connaissances des oeuvres du patrimoine national ou international, des auteurs importants, des mouvements et des concepts littéraires, des contenus et des valeurs que transmettent les discours littéraires; capacités de jugement esthétique, de compréhension, de critique et de créativité. C'est de cela aussi que prennent acte, en principe du moins, tant le curriculum du secondaire que celui du collégial[47].

Enfin, cette place importante de la langue maternelle est aussi conjoncturelle, lorsqu'il s'agit de la langue française au Québec. Non seulement est-elle essentielle, comme chez d'autres communautés, à la transmission de l'expérience commune, des croyances, de l'histoire et de la vision de l'avenir de la collectivité, mais elle est aussi cette nécessaire force historique instituante, ce ***facteur premier d'appartenance***, cette source d'une identité toujours menacée en contexte nord-américain. Cette raison aussi explique sa place significative, tant au secondaire qu'au collégial.

1.4.2 Les objectifs généraux du secondaire

Les buts et les objectifs des cours de français, langue maternelle, du secondaire se retrouvent dans les programmes d'études et les guides qui les accompagnent. Les buts de cet enseignement consistent précisément à développer

---

44. CSE, *La Qualité du français à l'école...*, pp. 14-15.
45. Conrad Bureau, « Mourir pour l'orthographe? », dans *Contact*, Le magazine de l'université Laval, automne 1987, pp. 28 et 30.
46. *Ibid.*, p. 28.
47. Claude Simard, « La problématique de l'enseignement littéraire », dans *Québec français*, numéro 74, mai 1989, pp. 70-73.

l'habileté à communiquer oralement et par écrit et à amener l'élève à se situer quant aux valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours[48]. C'est de là que découlent les objectifs généraux des cours de langue maternelle, qui s'organisent autour de deux axes majeurs.

Le premier axe concerne ***l'apprentissage de la langue comme outil de communication***. Il comporte des objectifs relatifs à la compréhension des discours oraux et écrits et à la production de discours oraux et écrits. Les programmes visent donc à développer les habiletés langagières reliées à la compréhension, c'est-à-dire à la lecture et à l'écoute, d'une part, à la production, c'est-à-dire à l'écrit et à la parole, d'autre part. C'est ainsi que les programmes regroupent les objectifs communs au savoir-lire et au savoir-écouter dans l'ensemble des habiletés à comprendre les discours, d'une part, et les objectifs communs au savoir-écrire et au savoir-parler dans l'ensemble des habiletés à produire des discours, d'autre part. Compréhension et production de discours incluent donc l'ensemble des objectifs relatifs au développement des habiletés langagières, dans un contexte de communication[49].

Le second axe concerne ***l'apprentissage de la langue comme outil de l'initiation culturelle***. Avec cet objectif centré sur les valeurs socioculturelles, les programmes de français du secondaire unifient langue et culture et contribuent à l'accessibilité des sources de la culture : héritage culturel québécois, avec ses manières de voir, de sentir et d'agir, mais aussi, à travers lui et au-delà de lui, dimensions scientifique, artistique, littéraire, technologique, sociale ou civique de la culture contemporaine[50]. Ces programmes sont donc fondés sur une conception de la langue, véhicule et produit de la culture.

Le processus d'apprentissage contenu dans les programmes comprend ***trois types d'activités*** : la pratique de discours oraux et écrits, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances. La justification de ces activités se fonde sur la conviction qu'aucune habileté langagière ne se développe si l'élève n'a pas l'occasion de la pratiquer réellement — lire, écouter, écrire, parler —; que l'habileté langagière se développe mieux et plus rapidement, si l'élève a l'occasion de l'objectiver, c'est-à-dire de l'observer, de l'analyser et de l'évaluer; que l'habileté langagière se développe plus efficacement si l'élève peut acquérir les connaissances pertinentes à la pratique et à son objectivation, connaissances rattachées au fonctionnement de la langue et des discours[51]

Les discours retenus, pour leur part, sont à caractère narratif, descriptif, analytique et argumentatif. Les habiletés relatives aux discours à caractère narratif et descriptif sont abordées au début du secondaire, alors que les habiletés relatives aux discours à caractère analytique et argumentatif sont considérées à partir de la quatrième secondaire.

---

48. MEQ, *Guide pédagogique : guide d'utilisation du programme de français, langue maternelle, formation générale*, Québec, 1982, p. 19.
49. MEQ, *Programme d'études, Français langue maternelle, 1ère — 5e secondaire, formation générale*, Québec, 1980. Le programme-cadre de 1969 avait comme objectif général de « faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée ». Cette orientation est maintenue par le programme de 1980 (p. 3); la pagination renvoie dans le présent avis au programme de 1ère secondaire.
50. CSE, *La Qualité du français...*, p. 22.
51. MEQ, *Programme d'études, Français...*, pp. 10-11.

On pourrait donc présumer que, à la condition que le programme de français, langue maternelle, soit intégralement appliqué, ***l'élève devrait être capable, à la fin du secondaire***, « d'utiliser les discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication[52] ». Il faudra cependant qu'il ait eu l'occasion « de lire et d'écouter, d'écrire ou de parler, et ce, pour les raisons pour lesquelles on lit, on écoute, on écrit ou on parle[53] ». Il faudra, aussi, qu'il ait eu l'occasion de se mesurer réellement avec des textes littéraires de qualité, ce qui ne semble pas si fréquent dans l'enseignement secondaire[54].

Ainsi, tout en se situant par rapport aux modèles et aux valeurs socioculturels véhiculés dans les discours, l'élève devrait être capable, à la fin du secondaire, par exemple : de lire des articles d'encyclopédie, des revues pour la jeunesse, des articles de journal ou de revue à caractère analytique, des éditoriaux, des récits d'aventure, des contes, des romans, des pièces de théâtre, des poèmes ou des nouvelles littéraires; d'écouter (en les comprenant) des exposés, des entrevues, des reportages ou des poèmes; d'écrire des textes à caractère informatif ou expressif, des lettres d'opinion à caractère argumentatif, des récits d'aventure, des contes, des nouvelles littéraires; de présenter de brefs exposés oraux à caractère informatif, expressif ou argumentatif. Faut-il rappeler qu'il s'agit bien, ici, de ce qui est visé idéalement. La réalité observée est parfois loin d'en confirmer l'atteinte, malheureusement.

1.4.3 Les objectifs visés au collégial

Les grands objectifs de l'enseignement collégial poursuivent aussi ***la maîtrise de la langue comme outil de communication et d'initiation culturelle***. On affirme, dans la présentation des objectifs des cours de français, qu'il faut amener l'élève «à utiliser correctement la langue orale et écrite selon les usages qui caractérisent les diverses situations de communication; analyser et comprendre les discours oraux et écrits multiples et variés (dans leur dimension intellectuelle, affective, esthétique, symbolique et linguistique); imaginer ou concevoir, organiser et produire des discours oraux et écrits multiples et variés, et en maîtriser les principes d'élaboration (règles de composition, principes propres aux genres littéraires et aux diverses situations de communication); apprécier, interpréter et critiquer les valeurs culturelles transmises par la langue et les discours (sur le plan du fond et de la forme); exprimer des valeurs personnelles et culturelles par la langue et les discours (créations littéraires, articles de journaux, tables rondes, débats, lettres, etc.)[55] ». Les cours obligatoires de langue maternelle sont organisés, dans chaque collège, sous la forme d'une séquence de quatre cours déterminée à partir d'une orientation définie dans le plan d'étude cadre. Ces cours sont choisis dans une banque de 13 cours. Et l'orientation est une ligne directrice à partir de laquelle les cours sont structurés.

---

52. *Ibid.*, p. 25.
53. *Ibid.*
54. Des études montrent que la lecture et la compréhension d'oeuvres littéraires d'auteurs québécois et étrangers ne constituent ni un objectif ni une pratique majeure, au secondaire. Voir : Michel Thérien « Les compétences culturelles à l'école », dans *Québec français*, n° 74, mai 1989, p. 4. Voir aussi : Gilles Bibeau, Claude Lessard, Marie-Christine Panet et Michel Thérien, avec la collaboration de Pierre Georgeault, *L'Enseignement du français, langue maternelle, Perceptions et attentes*, Québec, Conseil de la langue française, 1987, tome I, pp. 199-205.
55. MESS, *Cahiers de l'enseignement collégial 1987-1988*, tome 1, *Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*, 1988, p. 1-60.

Les ***quatre orientations*** qui doivent permettre de réaliser les objectifs visés sont les suivantes : orientation « A » ou « langue, littérature et société »; cette orientation propose l'étude critique des rapports entre la langue, la littérature et la société, en relation avec le fonctionnement interne des textes; orientation « B » ou « lecture, analyse et production »; cette orientation propose une démarche axée sur l'analyse et le développement de l'expression et de la créativité par la pratique de textes divers, qu'ils soient narratifs, dramatiques, poétiques, critiques ou autres; orientation « C » ou « langue, langage et communication »; cette orientation propose l'étude de la langue et des langages par le moyen de l'analyse critique et de la pratique des différents types de communication; orientation « D » ou « langue et discours littéraire »; cette orientation propose d'étudier la langue, les mécanismes de créativité du langage, les modes de fonctionnement des différents discours, particulièrement à travers les genres littéraires.

Par ailleurs, ***la banque des cours*** parmi lesquels on peut choisir à l'intérieur d'une orientation se lit comme suit : discours poétique; communication et écritures; français; théâtre; lecture et écriture; communications et médias; discours narratif; lecture et analyse; essai; littérature de la francophonie; linguistique; langue, communication, société; littérature et société québécoises.

On peut sans doute voir dans cet ensemble d'objectifs, d'orientations et de cours aux contours encore imprécis les séquelles de querelles idéologiques entre lesquelles le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science n'a nullement voulu trancher, renvoyant finalement cette responsabilité aux établissements. Malgré ces oppositions de « chapelles » qui perdurent et malgré la confusion qu'entretient le programme, un fait ressort clairement : il existe, au palier collégial, une conception de l'enseignement du français qui privilégie nettement la communication et l'appropriation culturelle. En principe, du moins, la part du littéraire y est majeure, tant en ce qui a trait à la compréhension et à la critique des oeuvres littéraires qu'en ce qui concerne la création littéraire elle-même. La lecture et l'écriture y deviennent, avant toute chose, des moments d'appropriation culturelle.

1.4.4 Vers une meilleure articulation

L'articulation, en quelque sorte structurelle, des programmes des deux ordres d'enseignement n'est nullement inexistante, à première vue. Certaines prises de conscience et certains engagements pourraient cependant contribuer à l'améliorer sensiblement. Dans cette optique, il importe de bien expliciter les continuités et les spécificités entre les programmes des deux ordres d'enseignement.

D'abord, ***une continuité semble manifestement exister*** du point de vue de la compétence langagière. À tous les ordres d'enseignement — y compris au primaire — l'enseignement de la langue maternelle se donne pour objectif d'aider les élèves à cheminer vers une compétence langagière. Or, à chaque palier, dans l'interprétation de cette compétence, on refuse d'isoler les divers éléments du code linguistique et, surtout, on ne sépare pas la maîtrise du code linguistique — connaissance du lexique ou de la sémantique et respect des règles de l'orthographe, de la ponctuation ou de la syntaxe, par exemple — des fonctions de communication personnelle et d'initiation culturelle qui caractérisent la langue[56]. Au primaire, au secondaire et au collégial, l'apprentissage et le

56. CSE, *La Qualité du français...* p. 15.

respect des règles ou des techniques qui constituent le code ne sont jamais séparés de pratiques signifiantes du point de vue de la communication interpersonnelle ou de l'appropriation culturelle. Cela peut même donner l'impression qu'il y a double emploi. Mais pourtant, au secondaire, même si l'on refuse en principe d'isoler l'apprentissage du code de ses fonctions de communication et d'initiation culturelle, on poursuit néanmoins l'objectif fondamental d'une maîtrise significative de ce code.

Ce qu'il faut exiger au regard d'une meilleure articulation, c'est que chaque ordre d'enseignement, dans un contexte global de poursuite de la compétence langagière, ***accomplisse sa mission propre***, respecte sa spécificité et garantisse l'atteinte des objectifs terminaux par les élèves. Ainsi, au regard de la compétence langagière, le primaire doit-il assurer l'acquisition des aprentissages de base. On peut penser, par exemple, que dès la fin du primaire, l'enfant ait pu accéder à une utilisation aisée, courante et agréable de la lecture et qu'il soit capable de comprendre et de produire des discours signifiants, en situation de communication. On peut penser aussi que, à la fin du secondaire, l'élève ait pu développer sa capacité de tirer parti d'oeuvres écrites complexes et son aptitude à structurer sa vision des choses dans une écriture qui fasse preuve d'une certaine maîtrise du code linguistique[57]. Mais, on ne peut le nier, la réalité observée est parfois loin de témoigner de l'acquisition de l'ensemble de ces compétences.

Les visées de formation générale de l'ordre d'enseignement secondaire imposent que, dans la poursuite de la compétence langagière, l'insistance soit mise sur la maîtrise fonctionnelle du code linguistique, mais toujours en situation de communication signifiante et d'initiation culturelle. Cette nécessaire insistance exclut tout mépris de l'apprentissage du code, dont les programmes eux-mêmes n'ont pas été entièrement exempts.

Certes, cet apprentissage se fait maintenant dans le contexte d'un accès généralisé des jeunes à des médias qui modifient leurs manières de communiquer et de s'initier à la culture[58]. Mais il n'en demeure pas moins essentiel et incontournable.

Au collégial, les visées de formation fondamentale orientent nettement l'enseignement de la langue et de la littérature vers une communication systématique et un approfondissement culturel qui puissent permettre, par ailleurs, une consolidation de l'apprentissage du code linguistique. Ainsi, le code grammatical, par exemple, ne peut pas être, de façon générale, un objet d'enseignement systématique au collégial. Le secondaire devrait normalement garantir cette maîtrise fonctionnelle du code grammatical. Cependant, par la pratique d'une rédaction signifiante, au collégial, les cours de français contribuent a consolider et à perfectionner cet apprentissage du code grammatical[59].

À la limite, l'ordre d'enseignement secondaire devrait donc pouvoir garantir que l'élève dépositaire d'un DES est, par exemple, capable de: lire des textes

---

57. *Ibid.*, p. 22.
58. CSE, *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989.
59. Jocelyne Lefebvre, André G. Turcotte et Francine Labelle, *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*, Rapport d'étude, 1989, p. 43.

sérieux et des oeuvres littéraires; écouter et comprendre des exposés structurés; écrire des textes et présenter des exposés informatifs, expressifs et argumentatifs. Tout cela, en faisant la preuve qu'il a acquis une certaine maîtrise du code linguistique. Tel peut être le seuil de sortie du secondaire.

Pour prendre le relais, le collégial doit pouvoir miser sur ces acquis de la compétence langagière. Car lui-même doit poursuivre ses objectifs de lecture méthodique, de compréhension des discours oraux et écrits, de critique des valeurs culturelles véhiculées dans ces discours et de production par les élèves de discours oraux et écrits[60]. Tout cela, dans un contexte de formation fondamentale, de plus grande complexité et de plus large autonomie. Le collégial a, lui aussi, soit dit en passant, à relever le défi de dire ce dont est capable l'élève qui obtient son DEC. Mais, pour les élèves qui, pour l'instant, n'ont pas atteint à l'entrée au cégep le seuil désiré — il semble qu'ils soient malheureusement nombreux[61] — , il importe d'offrir des mesures de rattrapage suffisantes et des cours d'appoint préalables, dès la première session. Cela suppose évidemment que le cégep administre aux nouveaux élèves un test diagnostique qui vérifie le seuil atteint en matière de compétence langagière[62].

C'est pourquoi le Conseil :

(8) invite chaque ordre d'enseignement à *respecter la spécificité de sa mission propre* au regard de l'acquisition de la compétence langagière et à *garantir l'atteinte des objectifs terminaux* par les élèves;

(9) rappelle que, dans le contexte actuel, il importe que le cégep offre *des cours d'appoint et des mesures de rattrapage* suffisantes et adéquates.

60. *Ibid.*, pp. 36, 40 et 41.

61. Conseil des collèges, *La Qualité du français au collégial...*

62. Jocelyne Lefebvre et autres, *op. cit.*, p. 51.

CHAPITRE 2

L'ARTICULATION DU SECONDAIRE ET DU COLLÉGIAL DANS LE SECTEUR PROFESSIONNEL

L'articulation des structures curriculaires du secondaire et du collégial incluait des éléments reliés à la formation professionnelle et technique : dimension technologique dans le curriculum du secondaire et dans celui du collégial, options diversifiées au secondaire dans une perspective de préparation à la vie active, préalables du secondaire aux divers programmes du collégial. On ne revient qu'incidemment sur ces objets d'analyse du premier chapitre. C'est surtout de l'ensemble du secteur professionnel qu'il s'agit dans le deuxième chapitre, du caractère inédit d'évolutions spécifiques qui marquent l'***articulation*** du secondaire et du collégial et convient les deux ordres d'enseignement à des défis neufs.

Après plusieurs années de transformations parfois hésitantes, la formation professionnelle secondaire a récemment pris un virage décisif. Dans l'étude de l'articulation du secondaire et du collégial, il faut ***d'abord*** prendre acte du fait que, se détachant de la scolarité obligatoire, la formation professionnelle au secondaire suit une évolution qui contraste avec celle de la formation professionnelle au collégial. Dans la mesure cependant où elle s'adresse à une population plus âgée, de nouveaux problèmes se posent en termes d'accessibilité, de mobilité et de soutien financier. ***Deuxièmement***, on décrit la situation qui en découle pour les deux ordres d'enseignement : le secondaire et le collégial, qui n'ont pas connu les mêmes évolutions en formation professionnelle, notamment en regard des effectifs, interviennent simultanément auprès de groupes apparentés. ***En troisième lieu***, on montre comment la situation de l'articulation interordres d'enseignement est particulièrement problématique dans la répartition concrète des programmes professionnels en fonction des clientèles et des régions, selon les secteurs, et appelle divers types de rapports entre les formations professionnelles et technologiques. On examine, en ***dernier lieu***, quel passage est structurellement possible entre le secondaire et le collégial, dans le secteur professionnel, et, à défaut, quels modèles d'articulation sont souhaitables.

2.1 Des évolutions contrastées de la formation professionnelle au secondaire et au collégial

Trois grands courants éclairent l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel : les tendances internationales de valorisation de la formation professionnelle, le renforcement de la formation de base incluant la dimension technologique et la spécification de plus en plus marquée de la formation professionnelle secondaire, c'est-à-dire son détachement graduel de la formation générale. Sans qu'il soit possible d'établir avec précision la part respective de ces courants dans l'évolution de la formation professionnelle au Québec, on peut retracer leur présence dans les principales interventions des douze dernières années. Du livre vert (1977) et de ***L'École québécoise*** (1979), en passant par la consultation de 1980, l'énoncé de politique de 1982 et le moratoire qui s'ensuivit jusqu'au plan d'action de 1986 sur ***La formation***

professionnelle au secondaire[1], s'échelonne une longue période caractérisée par une maturation sociale et politique. Pendant ce temps, les concepts se décantent et la formation professionnelle se développe, dans le système d'éducation québécois, comme une réalité qui ne correspond pas tout à fait aux prévisions des artisans de la réforme des années 60[2].

De nouvelles problématiques telles que la mondialisation de l'économie, le libre-échange, la reprise économique qui a suivi des années de chômage très élevé, une demande sociale pressante pour la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée dans le contexte d'une évolution technologique sans précédent, placent le défi de l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel, au-delà de l'arbitrage d'intérêts respectifs. Pour mieux saisir la portée des enjeux en cause, il faut ***d'abord*** rappeler comment la formation professionnelle a évolué au secondaire, sous l'influence d'un mouvement de revalorisation. ***En deuxième lieu***, il importe de mettre en lumière le point d'aboutissement de cette évolution en identifiant les traits spécifiques de cette formation au secondaire et certaines questions nouvelles qui émergent. ***Enfin***, on retrace les principaux éléments de l'évolution parallèle de la formation technique au collégial.

2.1.1 Valorisation et évolution de la formation professionnelle

Les efforts de valorisation de la formation professionnelle ont été marqués par les rapports entre celle-ci et la formation générale. Selon que ces rapports ont été des rapports de juxtaposition ou d'antériorité, les formations professionnelles du secondaire et du collégial se sont rapprochées ou éloignées. Aujourd'hui la valorisation de la formation professionnelle passe à la fois par la reconnaissance de traits autonomes, au secondaire, et par la nécessité d'ajustements entre le secondaire et le collégial.

Dans la société moderne, c'est l'importance de la technologie qui suscite l'intérêt et la réflexion. Cependant, la valorisation de la formation professionnelle demeure dans l'orbite d'un attrait marqué pour la formation générale : « développer l'aptitude à réfléchir de façon autonome et critique », « saisir les bases scientifiques et humaines des cultures technologiques », acquérir « la capacité de traiter des données abstraites ». En conséquence, on ne voit pas pourquoi une égalité de rang entre la formation professionnelle et la formation générale ne se traduirait pas par « un élargissement substantiel des voies d'accès menant de la formation professionnelle initiale aux niveaux plus élevés de l'enseignement technique et de l'enseignement général[3] ». On a déjà souligné, dans le chapitre précédent, la place que pourraient occuper la formation professionnelle et la dimension technologique dans la formation de base. Pour ce qui est de la transition de la formation professionnelle initiale à la formation technique, on en traitera plus loin en analysant le passage du secondaire au collégial.

---

1. Voir : MEQ, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, livre vert; pp. 96-97; *L'école québécoise*, pp. 147-155; *La Formation professionnelle au Québec*, (Document de consultation), 1980; *La Formation professionnelle des jeunes, Propositions de relance et de renouveau*, 1982; *La Formation professionnelle au secondaire, Plan d'action*, 1986.
2. Voir CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-88 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec 1988, pp. 80-89.
3. OCDE, *Le Devenir de l'enseignement...*, p. 15.

Au Québec, ***l'évolution de la formation professionnelle au secondaire*** — qui a partie liée avec sa valorisation — ***est dépendante de deux mouvements parallèles*** : le renforcement et l'allongement de la scolarité de base; le dégagement de la formation professionnelle par rapport à la formation générale. Ces deux mouvements ont amené la formation professionnelle au secondaire à s'éloigner d'une lancée originelle beaucoup plus proche de la formation technique collégiale. En effet, la structuration des études collégiales techniques actuelle et des programmes de formation professionnelle au secondaire, depuis le tournant des années 1970 — date de l'intégration des écoles de métiers aux écoles secondaires et polyvalentes — jusqu'à la récente réforme de la formation professionnelle (1986), reposait sur un choix identique: conduire de front une spécialisation particulière et un complément de formation générale. La première composante prend graduellement plus de place comparativement à la seconde. S'il y a des différences dans le dosage, il n'en reste pas moins qu'un parcours historique englobant la formation en Professionnel court, en Professionnel long et en Collégial technique fait ressortir une relative juxtaposition des deux composantes.

Figure 1

Proportion relative des composantes de formation générale et de spécialisation professionnelle

École secondaire des règlements n° 1 et n° 7 (1966-1981)		*Collège*
Professionnel court	*Professionnel long*	*DEC technique*
3e sec./4e sec. spécialisation form. générale	4e sec./5e sec. spécialisation form. générale	1ère – 2e – 3e spécialisation form. gén.

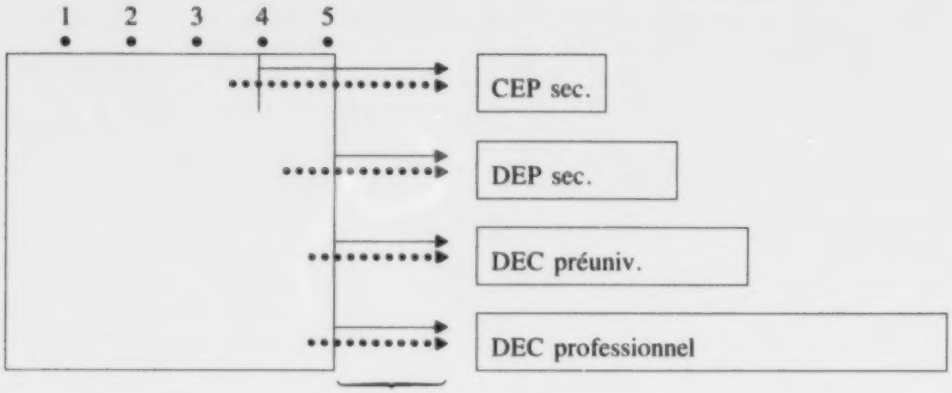
Un second phénomène aide à comprendre les changements intervenus au secondaire : celui des seuils critiques pour l'orientation. L'école secondaire des années soixante-dix était une école à filières, au sens de cheminements menant à des secteurs parallèles : secteur général, secteur professionnel court, secteur professionnel long. Cette structuration des progressions possibles avait des conséquences majeures pour les choix d'orientation, le seuil initial d'orientation se produisant vers l'âge de 14-15 ans et l'autre étape, à l'entrée au cégep. L'une des critiques principales de cette structure, mise de l'avant dans le livre vert[4], portait sur le caractère prématuré des choix d'orientation et sur le fait que ces choix étaient en quelque sorte imposés par le système à filières.

En choisissant de reporter ce seuil initial d'orientation et de prolonger par conséquent la formation générale, la formation aux métiers ne pouvait plus être placée en parallèle. Elle devait suivre. C'est pourquoi elle deviendra, d'une part, concentrée exclusivement sur la spécialisation, d'autre part, une porte d'entrée, à son tour, des deux grandes filières d'études collégiales, la formation préuniversitaire et la formation technique. Et ce seuil d'orientation surviendra vers l'âge de 17 ans.

4. MEQ, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, livre vert, Québec, 1977.

Figure 2

Filières d'études et seuil d'orientation d après les régimes pédagogiques actuels



LÉGENDE : _____ Acquis scolaires obligatoires
..... Tolérances en ce qui concerne les acquis scolaires

Les flèches pointillées représentent les tolérances quant aux acquis scolaires normalement réalisés à l'entrée de programmes spécialisés. Ainsi, tous et toutes sont encouragés à finir le secondaire et à obtenir le DES. Cependant, on peut entrer dans un programme de CEP dès après la 4e secondaire, et même un peu en-deçà compte tenu de l'âge atteint. De même, on accède normalement aux programmes de DEP après la 5e secondaire mais on peut, à certaines conditions, y accéder un peu en-deçà[5]. De façon analogue, on peut accéder au cégep sans DES et terminer par la suite un ou deux cours requis pour le DES.

Les changements sont intervenus progressivement : dans le ***livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*** et dans ***L'École québécoise***, le professionnel court devait être reporté d'un an et l'on tendait à prolonger le professionnel long après la 5e secondaire. Ces réformes déjà proposées dans les premiers énoncés de politique considèrent encore la formation professionnelle comme imbriquée à la formation générale, de telle sorte que l'allongement de la scolarité de base est reconnu comme un bénéfice pour la formation professionnelle. L'accent mis sur le renforcement de la formation de base devait par ailleurs se traduire dans des objectifs de préparation à la vie active, des objectifs de formation générale qui n'assimilent pas exclusivement la formation de base aux matières, des interventions pédagogiques qui prennent en compte la diversité des cheminements de formation.

Mais, ***les délais dans la mise en oeuvre d'une telle formation de base ont plutôt contribué à la dévalorisation de la formation professionnelle au secondaire***.

5. Voir : art. 42.2 et 42.3 du Règlement sur le régime pédagogique du secondaire.

En fait, l'idée de polyvalence mise de l'avant par les commissaires du rapport Parent a été réduite, en grande partie, à la coexistence de la formation professionnelle secondaire avec la formation générale : en même temps que la formation de base devenait plus commune, que l'augmentation du tronc commun des matières obligatoires réduisait la plage des options, que les voies disparaissaient, les filières de la formation professionnelle demeuraient, en pratique, les principaux témoins du projet initial d'une école secondaire polyvalente. En outre, la formation professionnelle, surtout le professionnel court, tendait à servir de solution pédagogique à des problèmes comme l'échec ou la désaffection à l'égard de la formation générale, dans une école où la formation de base était de plus en plus monovalente. Dans un curriculum secondaire commun, le professionnel court aura donc servi à répondre aux besoins de diversité pédagogique et aux difficultés d'apprentissage. Mais tel n'était pas son objectif de départ. On doit même rendre justice aux faits en rappelant que dans beaucoup de commissions scolaires, le professionnel court a incontestablement constitué une formation professionnelle valable pour nombre de jeunes qui autrement ne se seraient retrouvés devant aucun horizon professionnel.

Néanmoins le professionnel long a lui aussi subi le contrecoup de la dévalorisation sociale et il ne profitait pas davantage d'une formation de base appropriée. La diminution des effectifs en formation professionnelle au secondaire a bien traduit[6] cette dévalorisation et la désaffection qui s'ensuivit.

Cette évolution marquée vers une spécialisation concentrée, de plus en plus détachée, ou dégagée, de la formation générale, ***s'accompagne de deux changements complémentaires*** qui éloignent encore davantage la formation professionnelle secondaire du modèle prévalant au collégial pour la formation technique. Tout d'abord, on a adopté, au secondaire, des programmes qui collent étroitement à l'analyse des fonctions de travail : ces programmes sont conçus en vue de « l'acquisition d'un ensemble de compétences spécifiques à divers métiers plutôt qu'ils ne sont définis par des contenus de connaissances ». Ensuite, on a développé une évaluation adaptée de la maîtrise des compétences, d'approche plus critériée, rompant ainsi avec l'évaluation traditionnelle des acquis, plus sommative. Ces deux changements, déjà courants en éducation des adultes[7], ont favorisé, pour une bonne part, une combinaison étroite des effectifs adultes — issus du marché du travail — et des effectifs jeunes, dont on ne trouve pas l'équivalent à l'ordre collégial.

Le consensus s'est donc progressivement dégagé au Québec selon lequel ***un niveau secondaire complété en formation générale*** devenait en quelque sorte un outil culturel de base. La réforme de la formation professionnelle secondaire découle d'abord de la décision d'agir en vertu de ce principe. Même s'il est possible d'accéder à la formation professionnelle, celle du CEP en particulier, avec moins qu'un DES, il reste que la façon normale d'entrer au DEP, qui représente le genre de programme nettement prépondérant, c'est à la fois après le secondaire complété et avec le DES en mains.

---

6. Voir : CSE, *Le Rapport Parent vingt-cinq ans après*, p. 80.

7. On lira avec profit, sur ces deux aspects, Robert Isabelle, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, série « Études et réflexions », doc. 19. L'analyse est pertinente tout autant pour la formation technique que pour la formation professionnelle aux métiers.

Actuellement, dans la préoccupation de valorisation de la formation professionnelle aux métiers, le secondaire dispose de leviers autonomes, qui ne sont pas tous également en opération, mais qui constituent un coffre d'outils potentiel : la révision générale et approfondie des programmes; une modulation du temps d'études nécessaire, selon chaque cas; une exploitation des meilleurs atouts pédagogiques déjà éprouvés à l'éducation des adultes. Cependant, si cette valorisation devait produire une augmentation des effectifs, on comprendra qu'il y aurait aussi une augmentation de la compétition avec l'enseignement collégial en ce qui concerne des effectifs beaucoup plus apparentés qu'avant.

2.1.2 Les traits distinctifs de la formation professionnelle spécifique du secondaire

Ce bref rappel historique est essentiel pour comprendre l'articulation du secondaire et du collégial telle qu'elle se présente aujourd'hui. Il ne met toutefois pas encore suffisamment en relief l'aspect le plus important de l'évolution de la formation professionnelle au secondaire : sa spécification graduelle et son dégagement par rapport à la scolarité de base, obligatoire. Solidement amorcée par les « propositions de relance et de renouveau » sur la formation professionnelle des jeunes[8] et consacrée par le plan d'action sur la formation professionnelle au secondaire[9], cette évolution est marquée par quatre orientations majeures. Tantôt clairement affirmées, tantôt découlant de décisions, ces orientations inaugurent, à des moments différents, autant de chantiers ou de réformes de système qui n'ont pas encore donné tous leurs fruits. Elles expriment en partie une pression moins hâtive sur les choix d'orientation et une volonté d'étoffer la formation générale commune. Les identifier maintenant, sous forme d'énoncés lapidaires, peut à la fois contribuer à mettre en lumière le tournant effectué en formation professionnelle au secondaire et, corrélativement, à éclairer l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel.

Premièrement, la filière du professionnel court telle qu'elle a existé dans le système n'était pas, à proprement parler, de la formation professionnelle. C'était plutôt une formation préprofessionnelle.

Un tel énoncé n'a jamais été formulé de cette manière. Pourtant, il se dégage comme un point d'aboutissement de l'évolution de la formation professionnelle, du moment qu'on veut lever l'ambiguïté d'une filière structurelle servant à la fois de formule pédagogique et de préparation immédiate au marché du travail. Le réaménagement de la filière courte, proposé dans l'énoncé de politique de 1982, est presque un euphémisme. Il consiste à abolir le professionnel court et à introduire la formule des « cheminements particuliers de formation[10] ». Selon un modèle de formation plus simple que le professionnel court, de plus en plus critiqué comme voie sans issue, les cheminements particuliers de formation n'ont pas l'objectif immédiat de préparer au marché du travail, mais celui de compléter une formation de base comportant des retards notables dans l'assimilation de certaines matières du curriculum secondaire. Ils ouvrent aussi un chantier de travail qui remet à l'ordre du jour la préparation à la vie, comme

8. MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau.*
9. MEQ, *La Formation professionnelle au secondaire : Plan d'action.*
10. Le CSE fera prochainement paraître un avis sur ce sujet.

composante de la formation de base. Ils ne poursuivent pas, à strictement parler, des objectifs de formation professionnelle.

Deuxièmement, la formation professionnelle proprement dite au secondaire est une formation spécifique reliée à l'emploi, distincte de la formation de base. La formation professionnelle se situe après la scolarité obligatoire; elle est en réalité « extra-secondaire » ou à côté de la formation secondaire et se meut depuis 1986 dans l'orbite de l'éducation des adultes.

Ce condensé de ce qui est au coeur de l'évolution récente de la formation professionnelle secondaire comporte trois ***traits***, tous indispensables à la compréhension des enjeux actuels de l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel. Laissant de côté des hypothèses mixtes d'une filière professionnelle longue, en partie formation générale, en partie formation professionnelle, en 5e secondaire, le mouvement de spécification de la formation professionnelle a carrément fait surgir de nouvelles filières reliées au secondaire. C'est notamment le cas de la filière conduisant au diplôme d'études professionnelles (DEP) déterminant une sanction des études propre, distincte de la sanction secondaire qui lui est idéalement antérieure. Le Conseil l'a déjà souligné ailleurs, la formation professionnelle « n'est plus une variante de la scolarité de base obligatoire et obéit dorénavant à un régime pédagogique qui n'est plus, à strictement parler, celui de l'école secondaire et ne s'amalgame plus à des éléments de formation générale[11] ». Tel est le ***premier trait*** de la spécification de la formation professionnelle.

Le ***deuxième trait*** est en fait un corollaire du premier, mais le mettre en évidence permet d'indiquer que l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel devra se faire sur de nouvelles bases : la formation professionnelle, qu'on peut malgré tout continuer d'appeler secondaire, est idéalement postsecondaire et se situe, en pratique, à côté du secondaire en se distançant de la scolarisation de type « académique ». Cela signifie concrètement que les quelque 900, 1 350 ou 1 800 heures de formation professionnelle situées après la scolarité obligatoire ne constituent en aucun cas un prolongement de la formation de base. Ces heures de formation forment un curriculum condensé et spécifique relié à l'emploi. Elles préparent précisément, elles spécialisent, pourrait-on dire, en vue d'une insertion professionnelle immédiate qui est souvent connotée, dans notre société à dominante technologique, par l'acquisition d'habiletés et de compétences techniques assez poussées. Ce trait de la nouvelle formation professionnelle secondaire — que l'on tend toujours à considérer comme « arrimable » à des études ultérieures — définit structurellement une position dans le système éducatif, qui ne permet plus d'envisager exactement de la même manière qu'auparavant l'articulation du secondaire et du collégial dans le secteur professionnel.

L'autre trait de la spécification de la formation professionnelle secondaire réside dans une accessibilité équivalente aux jeunes et aux adultes. Ce trait a également une grande importance dans l'articulation du secondaire et du collégial

11. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 80.

dans le secteur professionnel. En introduisant les variantes de l'âge et de l'expérience dans un régime pédagogique propre, la nouvelle formation professionnelle amenuise les frontières entre le secondaire et le collégial, en ce sens qu'elle sollicite les mêmes effectifs. En même temps que les seuils d'entrée sont précisés et haussés, la formation professionnelle s'assouplit. Si l'intégration des jeunes et des adultes en formation professionnelle secondaire a mis du temps à se réaliser[12], elle constitue dorénavant un aspect essentiel de la spécificité de cette formation. Cette intégration peut conférer aux jeunes de 16 ans en formation professionnelle, s'ils le demandent, un statut d'adulte qu'ils n'auraient pas s'ils prolongeaient leur formation de base à l'école secondaire.

Troisièmement, toute particularisée et rehaussée qu'elle soit, la formation professionnelle au secondaire admet encore des niveaux de certification inférieurs à la tendance dominante qui pousse à l'allongement de la formation générale.

Même si la tendance consiste à reporter la formation professionnelle après un DES et à exiger, comme minimum d'acquis scolaires, l'obtention d'unités de 4e secondaire, les candidats âgés de 16 ans ou plus peuvent obtenir un certificat d'études professionnelles (CEP), après avoir réussi des unités de formation générale de 3e secondaire et acquis une formation spécifique d'une durée de 450 à 900 heures. Cette souplesse était clairement prévue dans l'énoncé de politique de 1982[13], même si l'on proposait toujours d'intégrer la formation professionnelle et la formation de base. Ce qui a changé, depuis le plan d'action de 1986, c'est l'intention. La formation professionnelle plus hâtive ne saurait dorénavant être confondue avec quelque solution pédagogique que ce soit pour des jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage. La formation professionnelle conduisant à un CEP demeure une vraie formation professionnelle, spécifique et reliée à l'emploi. Cependant, elle n'entre pas à proprement parler dans le cadre d'une étude sur l'articulation du secondaire et du collégial : dans le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre, on ne considère habituellement pas la préparation qui se situe en deçà d'une 4e secondaire réussie.

---

12. Après la consultation de 1980 qui tentait de réunir jeunes et adultes dans une même formation professionnelle, l'énoncé de politique de 1982 concerne exclusivement la formation professionnelle des jeunes. C'est seulement avec le plan d'action de 1986 qu'est consacrée l'intégration des jeunes et des adultes ou ce qu'on a coutume d'appeler « l'harmonisation jeunes-adultes ».

13. Pp. 55-56.

Quatrièmement, demeure une interrogation sur le lien qualitatif entre la formation de base et la formation professionnelle, même renouvelée et spécifiée[14].

Les avis du Conseil sur l'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature ont montré comment l'articulation du secondaire et du collégial reposait, pour une part, sur une meilleure définition du deuxième cycle du secondaire. En insistant sur la nécessaire diversité de la formation de base au cours du deuxième cycle, le Conseil proposait de ne pas limiter l'utilisation de la plage des options en quatrième et en cinquième secondaire aux seuls préalables de mathématique et de sciences de la nature. Dans la logique de cette proposition, il considère également, comme une exigence de la formation de base, une meilleure présence de la dimension technologique dans le curriculum du secondaire, notamment par la disponibilité d'options techniques intégrées à une formation générale mieux diversifiée. De telles options, dans l'optique de l'articulation du secondaire et du collégial, n'ont rien à voir avec une spécialisation précoce, pas plus dans un enseignement technologique que dans l'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature. Le fait de rappeler cet élément déjà abordé dans le chapitre précédent montre, une fois de plus, que le chantier ouvert de la définition d'une formation générale diversifiée comporte des incidences certaines sur l'articulation qualitative du secondaire et du collégial dans les secteurs professionnel et technique.

---

14. Sur le plan international, il y a une professionnalisation de la formation secondaire, avons-nous noté, professionnalisation qui intègre à une formation de type général des éléments de la formation professionnelle, qui devient alors une composante de la formation générale. Du côté des États-Unis, nous pouvons observer, d'une part, la même tendance d'ailleurs inhérente à la structure de l'enseignement secondaire américain et, d'autre part, deux autres tendances intimement associées, semble-t-il. L'une de ces tendances consiste à reconnaître que la formation professionnelle peut donner une formation générale ou de base, particulièrement aux élèves dont le style d'apprentissage exige une démarche de connaissances appliquées. Dans cette perspective, on tend aussi à dégager et à expliciter les éléments de formation générale inhérents aux programmes de formation professionnelle, entre autres, en sciences de la nature et en mathématique. Avec l'autre tendance, on renforce les éléments de formation de base ou de formation générale des programmes de formation professionnelle, comme l'illustrent un nombre croissant de programmes d'études en opération dans des écoles secondaires de plusieurs États américains. Ces programmes d'études visent une formation professionnelle à caractère générique non spécifique à un emploi précis. C'est d'ailleurs là une autre tendance observée aux États-Unis et au Canada. Les tendances mentionnées sont dégagées des ouvrages suivants : Jon Lauglo et Kevin Lillis (sous la direction de), *Vocationalizing Education...*; Catherine A. Chambliss et Pat Chiarello, *op. cit.*; Nolen M. Ellison, *Directions in Postsecondary Vocational Education*, Colombus Ohio, National Centre for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1988; Charles Losh et autres, *op. cit.*; Michele Naylor, *Improving Basic Skills of Vocational Education Students*. ERIC Digest No 69, 1988; UNESCO, *op. cit.*; A. Korcheck (sous la direction de), *Strenghtening the Basic Competencies of Students Enrolled in Vocational Education*, Atlanta, Southern Regional Education Board, 1987; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *op. cit.*; Irene Koppel et Peter Miller, « Transition to Technology Education: A Main Shift in the *Secondary Curriculum* », *Educational Leadership*, Vol. 44, no 4, décembre 1986/janvier 1987, pp. 77-79; E. Gareth Noachlander, *op. cit.*; Marc S. Trucker, «Facing an international Economy : The Need for Structural Change in Education », dans Stuart A. Rosenfeld (sous la direction de), *Technology, the Economy and Vocational Education*, Washington, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986; Rosemary Kolde, *Secondary Vocational Education*, Colombus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1986; Audrey Champagne, *Teaching for Workplace Success*, Colombus, Ohio State University, 1986. George H. Coja et autres, *op. cit.*; Robert W. Worthington, *Vocational Education in the United States : Retrospect and Prospect*. Columbus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1984.

Cinquièmement, le développement de la formation professionnelle et le contexte actuel de son aménagement — carte des enseignements, âge des élèves, besoins de main-d'oeuvre — posent aussi de façon nouvelle la question de l'accessibilité et celle du soutien financier, dans un cadre de mobilité plus exigée. La réponse à ces questions est déterminante pour l'avenir de la formation professionnelle au secondaire.

En ce qui concerne l'accessibilité, il faut rappeler que, à l'époque où la formation professionnelle logeait dans les plages réservées aux options en troisième, quatrième et cinquième secondaire, son organisation était principalement locale, et accessoirement régionale : la très grande majorité des élèves recevaient leur formation professionnelle dans l'école qu'ils auraient fréquentée s'ils avaient poursuivi leur formation générale. Il s'agissait généralement de jeunes de moins de dix-huit ans qui résidaient naturellement dans leur famille. Or, la formation professionnelle au secondaire s'est détachée de la formation générale et s'adresse à peu près aux mêmes tranches d'âge que celles du cégep, soit aux jeunes de dix-sept à dix-neuf ans. Se dégageant de la formation générale, ayant par ailleurs perdu au-delà de la moitié de ses effectifs depuis dix ans, la formation professionnelle devient massivement régionale, suivant la carte des enseignements, et même provinciale dans une proportion non négligeable, dans la mesure où un certain nombre de spécialités importantes sont dispensées, pour une bonne partie des candidats potentiels, en dehors de leur propre région.

Le nombre et la distribution géographique du programme dépendent, pour une part, de la démographie scolaire. Il n'échappe à personne que le niveau d'accès à la formation professionnelle demeure un déterminant prioritaire de la survie et du développement de ce type de formation, de sa diversification et de sa capacité de s'ajuster à l'évolution du marché du travail.

Du point de vue de l'élève, l'accessibilité présuppose que des programmes existent, fonctionnent et soient disponibles. Il se trouve qu'une énorme proportion de programmes offerts sont annulés faute d'inscriptions. Si la dispersion des demandes produit une offre de formation aléatoire, c'est l'accessibilité aux programmes qui est diminuée. Si, par contre, on détache la formation professionnelle de la seule « polyvalente du coin » pour inciter à des choix plus diversifiés en vertu même de l'offre de formation, pour équilibrer l'entrée dans des métiers universellement répandus et l'entrée dans des métiers éventuellement plus accordés aux besoins de main-d'oeuvre, c'est l'accessibilité du marché du travail qui est améliorée, du moins théoriquement.

On le voit, l'accessibilité en formation professionnelle au secondaire pose le problème de la mobilité des populations et, en corollaire, celui du soutien financier aux élèves. Il y a une étroite correspondance entre le financement d'options pertinentes, mais coûteuses à mettre sur pied, et le financement d'une accessibilité plus grande, mais aussi coûteuse, de ces options. Aussi faut-il souligner que l'on parle ici d'un groupe social relativement pauvre pour qui les incitatifs financiers sont maigres, comparativement à ceux des adultes et même à ceux de l'aide sociale. Si, après avoir ouvert la porte aux jeunes dans des programmes centrés sur la spécialisation, programmes très analogues à ceux que les adultes fréquentaient jusque là, on adoptait pour les jeunes en formation professionnelle au secondaire des modes d'assistance financière adéquats, une partie de la restriction à l'accessibilité tomberait du même coup, moins de

décrochage se manifesterait sans doute, et le recrutement pour des métiers qualifiés serait d'autant facilité.

2.1.3 Les caractéristiques de la formation professionnelle au collégial

Alors que la formation professionnelle au secondaire adoptait le modèle prévalant en éducation des adultes — celui d'une formation professionnelle spécifique directement reliée à l'emploi, — le collégial, pour sa part, conservait l'idée d'***une formation professionnelle relevant du modèle initial de la polyvalence***. Inspiré par le rapport Parent, en passant par le régime pédagogique transitoire, jusqu'au régime pédagogique de 1984, le diplôme d'études collégiales en formation technique s'inscrit dans « un modèle privilégiant la formation générale[15] ». L'inspiration humaniste, présente à l'origine des cégeps, a contribué à la mise en place des cours communs obligatoires de formation générale et des cours complémentaires, que les ***Cahiers de l'enseignement collégial*** et le régime pédagogique actuel identifient comme des cours « choisis dans des disciplines n'apparaissant pas au champ de concentration ou de spécialisation[16] ».

Aux intentions présentes depuis l'origine, le régime pédagogique de 1984 ajoute ***des visées de formation fondamentale, pour le secteur professionnel*** comme pour le secteur préuniversitaire. À travers les techniques comme à travers les disciplines, on devrait viser la maîtrise des principes, des concepts de base, des lois, des processus et des démarches spécifiques, en même temps que rechercher le développement de l'esprit, la rigueur, le sens critique, la méthode de travail, les aptitudes et les attitudes transférables dans d'autres techniques et d'autres champs du savoir.

Des mesures précises du régime pédagogique actuel confirment d'ailleurs la conception de la formation professionnelle telle qu'elle s'est développée au collégial. Ainsi, le régime de 1984 a normalisé le nombre d'unités attribuées à la spécialisation professionnelle de telle sorte qu'elles n'excèdent pas 65 unités. De plus, les cours complémentaires sont dorénavant protégés, puisque 8 unités doivent leur être consacrées. Ces mesures mêmes révèlent que l'évolution récente de la formation professionnelle au collégial ne s'est pas accomplie sans heurts. Il a fallu contrer des tendances inflationistes des techniques qui consistaient soit à gruger le temps imparti aux cours complémentaires, soit à occuper de plus en plus de place dans le programme au détriment des « cours de service ». Ces cours ont pourtant pour but de rattacher les techniques à leurs fondements scientifiques.

D'autres éléments interviennent de diverses manières dans l'évolution de la formation professionnelle au collégial. Le virage technologique a, pour sa part, joué le rôle d'un catalyseur dans l'évolution de la formation professionnelle,

---

15. Paul Inchauspé, *L'enseignement postobligatoire au Québec, La fin du secondaire et le cégep*, Étude de cas réalisée pour l'OCDE, 1987, p. 43.
16. MESS, *Cahiers de l'enseignement collégial, 1988-1989, 1*, p. 24; Règlement sur le régime pédagogique du collégial, article 15.

au collégial, vers les techniques de pointe. De leur côté, les corporations professionnelles ont exercé une influence dans la détermination de l'aspect pratique de la formation professionnelle au collégial. Enfin la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges continue de jouer son rôle d'interlocuteur privilégié en matière de création, de révision et de répartition des programmes sur la base de critères connus par tous les intervenants.

Ces influences se sont traduites dans les programmes. L'introduction de cours au choix de l'établissement, dans le régime pédagogique, et la possibilité de procéder à des substitutions de cours en formation professionnelle contribuent à une meilleure adaptation de l'enseignement aux élèves. La capacité accordée aux cégeps de reconnaître les acquis d'expérience non scolaires constitue également un facteur de souplesse en éducation des adultes.

Tous ces facteurs conjugués conduisent à une évolution contrastée de la formation professionnelle collégiale par rapport à celle du secondaire. L'évolution de la formation professionnelle au collégial a, en fin de compte, été caractérisée par son lien avec la formation générale et par la mise en relief de visées de formation fondamentale incluant des aspirations élevées et la poursuite d'apprentissages génériques, ou l'acquisition de compétences propres à un ensemble de fonctions de travail. Notons toutefois — et cette précision n'est pas inutile dans le contexte de la réflexion sur l'articulation du secondaire et du collégial — que la formation collégiale en matière de formation professionnelle a été conçue pour des études en continuité avec la formation reçue au secondaire. Sur le plan de l'organisation des études, il faut en outre souligner que la marge de manoeuvre de l'établissement est plus considérable au collégial qu'au secondaire, puisqu'elle touche à la fois au champ de la formation générale et à celui de la spécialisation.

Les tendances jouent donc, en formation professionnelle au collégial, dans le sens du maintien des postulats initiaux tout en tenant compte d'un environnement qui se modifie. Parmi ces facteurs de maintien, il y a la limite posée à la spécialisation par ajouts cumulatifs d'unités, de façon à empêcher que la composante de formation générale ne devienne qu'une façade; l'éclairage de la formation technique par une visée de formation fondamentale qui reste à approfondir et à enraciner de façon appropriée; l'émergence d'une volonté de remédier au cloisonnement entre la formation générale et la spécialisation par l'intermédiaire de l'approche-programme, que ce soit par des solutions relevant de l'initiative des collèges ou d'une approche différente dans la conception et la révision des programmes à l'échelle nationale; la recherche de modes spécifiques de raccordement entre les cours de formation générale et l'ensemble d'un programme.

L'étude de l'articulation du secondaire et du collégial met donc en lumière un trait majeur, qui révèle une différence radicale de conception entre la formation professionnelle au collégial et la formation professionnelle au secondaire telles qu'elles ont évolué. Avant même d'aborder l'articulation structurelle et fonctionnelle des deux ordres d'enseignement dans le secteur professionnel, l'analyse des évolutions parallèles du secondaire et du collégial en formation professionnelle nous met en présence d'une asymétrie qui tient à des conceptions profondément différentes de la formation professionnelle.

Le défi auquel les deux systèmes de formation ont à faire face est, pour ainsi dire, antérieur à celui de l'articulation proprement dite. Il ne peut être résolu

en donnant raison à un ordre d'enseignement plutôt qu'à l'autre. On peut tout au plus faire référence à des tendances internationales ou à des tendances américaines relevées déjà, qui valorisent la formation professionnelle à partir de la formation générale ou, encore, qui considèrent la formation professionnelle comme partie intégrante de la formation générale. Reste le paradoxe réel de la formation professionnelle: dégagée de la formation générale au secondaire, elle renforce ses liens avec celle-ci au collégial.

Le débat ne peut connaître d'issue s'il est porté sur le plan théorique. Il faut considérer, au-delà du partage mutuellement exclusif des rôles, au-delà aussi des questions strictes d'organisation et de système, l'influence de facteurs économiques, de la conjoncture des emplois et du contexte culturel et social de même que la connaissance et la compréhension historiques du réseau partenaire. Il faut surtout s'attaquer à trouver des moyens, à faire des actions, pour sortir le secondaire et le collégial de leur isolement réciproque et les convier à une complémentarité harmonieuse.

Cette entreprise trouve son fondement, renouvelé, dans le fait que maintenant 60 % et plus d'étudiants d'une cohorte accèdent au collégial, contrairement à 35 % au début des années soixante-dix. De sorte que l'articulation ou la jonction est devenue un impératif de tout le système d'éducation si l'on considère le problème du point de vue des élèves qui prolongent de plus en plus massivement leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.

Il nous faudra, pour ce faire, considérer successivement des aspects de diverse nature : les interventions structurelles des deux ordres d'enseignement, les affinités entre les offres de formation dans les divers secteurs professionnels, le poids relatif des groupes de jeunes et d'adultes, les cas particuliers de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Bref, tous les éléments d'une approche pragmatique que le Conseil compte adopter dans la suite du présent chapitre[17].

---

17. Dans la perspective d'une approche pragmatique, il importe de noter que la documentation américaine sur l'articulation des ordres d'enseignement secondaire et collégial, particulièrement en ce qui a trait à la formation professionnelle et technique, est abondante et riche, s'échelonnant sur plusieurs décennies. Dans la mise en oeuvre des champs d'action suggérés dans le présent avis, il peut être pratique d'analyser l'expérience américaine en ce qui a trait à l'articulation du secondaire et du collégial. Les ouvrages suivants peuvent servir de point de départ à l'analyse mentionnée : Ronald Farland et Connie Anderson, *High School Articulation*, California Community Colleges, Sacramento, Office of the Chancellor, 1988; Maurice D. Ingram et Diane Troyer, *Secondary/Post-secondary Vocational-Technical Program Articulation Handbook*, El Paso Community College, Texas, 1988; Floyd L. McKinney et autres, *Factors Influencing the Success of Secondary/Postsecondary Vocational-Technical Education articulation Programs*, Columbus, Ohio, National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, 1988; Michele Naylor, *Articulation Between Secondary and Postsecondary Vocational Education Programs and Proprietary Schools, Overview*, ERIC Digest no 64, 1987; Dale Parnell, *The High School/Community College Connection*, Paper presented at a Symposium of the Cooperative for the Advancement of Community Based Postsecondary Education (Denver, September 30 — october 2, 1985) 1985; Laurence F. H. Zane, *Curriculum Development and Articulation. Is it Really necessary?* Paper presented to the Western Pacific Consortium of Boards and Education Leaders and the Vocational Education. Symposium (Saipan, Northern Mariana Islands, February, 1985); pour une perspective historique, voir Marie Kraska, « Curriculum Articulation Between Secondary and Post-Secondary Vocational and Technical Programs », *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 17, no 2, 1980, pp. 53-61.

C'est pourquoi le Conseil :

(10) porte à l'attention de tous le fait que *la formation professionnelle a évolué en parallèle* et *d'une manière asymétrique* au secondaire et au collégial;

(11) invite chaque ordre d'enseignement à *situer son intervention en formation professionnelle dans une perspective de système*, propre à favoriser l'articulation du secondaire et du collégial;

(12) invite le ministère de l'Éducation à instituer, pour les jeunes en formation professionnelle au secondaire, *des modes d'assistance financière adéquats*.

2.2 Évolution des effectifs et offres de formation

Caractérisés par des évolutions asymétriques de la formation professionnelle, l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial interviennent auprès de populations apparentées de jeunes et d'adultes. Pour bien saisir les enjeux de l'articulation des deux ordres d'enseignement, il faut ***d'abord*** voir quels sont les effectifs en cause et comment ils ont évolué au cours des dernières années. ***Ensuite***, il faut analyser les offres de formation des deux ordres d'enseignement et les situer dans leurs structures respectives.

2.2.1 Les effectifs de la formation professionnelle

L'articulation du secondaire et du collégial en formation professionnelle s'établit dans un ***contexte de décroissance des effectifs***, de part et d'autre. Ce phénomène général constitue un fait qui empêche de considérer l'articulation des deux ordres d'enseignement d'une manière abstraite. La situation de la formation professionnelle doit, néanmoins, être nuancée. Les effectifs jeunes et adultes, au secondaire et au collégial, ne sont pas affectés de la même manière. Il faut donc tenir compte à la fois des effectifs d'ensemble d'un ordre d'enseignement, de ceux de la formation professionnelle et, en formation professionnelle, des jeunes et des adultes.

a) *Au secondaire*

Au cours d'une période de 10 ans qui va de 1975-1976 à 1985-1986, les effectifs d'ensemble des écoles secondaires ont diminué du tiers, passant de 682 420 à 468 713, comme l'illustre le tableau 1. Au cours de la même période, les effectifs de la formation professionnelle ***chez les jeunes*** diminuaient de plus de la moitié, passant de 111 629 à 50 182. C'est dire la diminution très importante des effectifs de la formation professionnelle au secondaire chez les jeunes.

Tableau 1

Effectifs de la formation professionnelle secondaire de 1975-1976 à 1985-1986 chez les jeunes[18]

	1975-1976	1978-1979	1981-1982	1984-1985	1985-1986
Études professionnelles					
• effectifs	111 629	101 708	81 091	63 166	50 182
• pourcentage	16,4 %	16,4 %	15,3 %	12,8 %	10,7
Effectifs d'ensemble des études secondaires	682 420	619 209	531 264	492 166	468 713

En plus des conséquences néfastes, particulièrement identifiables entre 1981 et 1986, qui ont découlé des hésitations dans la mise en application d'une nouvelle politique, la diminution très importante des effectifs de la formation professionnelle combine, de toute évidence, l'effet de deux facteurs : d'une part, la diminution générale de l'effectif secondaire, celui de 1985-1986 représentant 68,7 % de celui de 1975-1976; d'autre part, la diminution d'environ un tiers de la proportion des élèves s'orientant en formation professionnelle dès le secondaire. Par ailleurs, il faut bien se garder d'interpréter la proportion d'élèves en formation professionnelle comme la fraction d'un même groupe d'âge s'en prévalant. Considérons par exemple les 10,7 % recensés en 1985-1986. Comme les 50 182 élèves concernés suivent des programmes professionnels de trois ans pour les uns, de deux ans ou d'un an pour d'autres, et qu'on les compare à un effectif global recensé sur les cinq années du secondaire, il faut estimer à environ 16 ou 17 % le nombre d'élèves d'un même groupe d'âge qui accèdent à la formation professionnelle de niveau secondaire pour que la proportion d'ensemble soit 10,7 %. La même transposition vaut pour les années précédentes.

Tableau 2

Effectifs de la formation professionnelle secondaire chez les jeunes et les adultes, de 1979-1980 à 1987-1988[19]

	1979-1980	1985-1986	1986-1987	1987-1988
Enseignement régulier (jeunes)	97 113	50 182	38 761	27 552
Éducation des adultes	12 164	57 488	92 457	106 049

18. Source: MEQ, *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, septembre 1986, p. 20.

19. Sources: - MEQ, *Statistiques de l'enseignement, 1979-80*, Québec, 1980, p. 11.
- *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, septembre 1987, p. 22.
- Sortie mécanographiée (inédite) no PR4 J 307D, tableau 3, p. 3.

L'évolution comparée des effectifs jeunes et adultes, en formation professionnelle de niveau secondaire, au cours des années 1980, est tout à fait significative.

En effet, ***chez les adultes***, les effectifs en formation professionnelle au secondaire connaissent une progression considérable : en 1979-1980, il représentent 23,6 % de la population totale des adultes en formation au secondaire, alors que, en 1987-1988, ils atteignent 48,5 %. La proportion des adultes en formation professionnelle a donc plus que doublé en neuf ans. Il faut aussi signaler, dans les statistiques récentes, un pourcentage non négligeable de jeunes de moins de 20 ans comptés parmi les quelque 106 049 adultes inscrits en formation professionnelle au cours de l'année 1987-1988 (tableau 2).

Le nombre d'adultes inscrits à des cours de formation professionnelle conduisant à des sanctions du ministère de l'Éducation a donc connu une progression tout à fait considérable, ces dernières années. Alors que ces derniers comptaient, en 1979-1980, pour 23,6 % de l'ensemble des adultes inscrits au secondaire, 76,4 % poursuivant alors des études générales, les adultes inscrits en formation professionnelle en 1987-1988 représentent 48,5 % de l'effectif total. Il est intéressant de noter un aspect de la répartition des âges: parmi les 106 049 adultes inscrits en formation professionnelle secondaire en 1987-1988, 10 392, soit 15,8 %. ont moins de 20 ans, 40,3 % ont de 20 à 29 ans et 43,9 % ont 30 ans et plus. L'augmentation significative de la population adulte s'explique, en particulier ces dernières années, par l'introduction d'une enveloppe de financement ouverte.

La situation des effectifs de la formation professionnelle en 1988-1989, de niveau secondaire, tient forcément compte d'un certain chevauchement des anciens cadres (programme de professionnel court en 4e et 5e secondaire, programme de DES avec mention de spécialisation, c'est-à-dire le professionnel long) et des nouveaux cadres, ou nouvelles filières, soit le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP) et l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) qui, elle, suit l'obtention du CEP ou du DEP ou d'un DES avec mention. Le tableau qui suit montre également l'effet de l'association d'élèves jeunes et d'élèves adultes dans les mêmes programmes pour des études à temps complet.

Tableau 3

Effectifs de la formation professionnelle de niveau secondaire à temps complet en 1988-1989[20]

	Nouvelles inscriptions en 1988-1989			Autres inscriptions en 1988-1989			Totaux
	Jeunes	Adultes	S.-Total	Jeunes	Adultes	S.-Total	
CEP	655	566	1 221	65	21	86	1 307
DEP	8 027	3 897	11 924	4 400	1 079	5 479	17 403
ASP	1 003	196	1 199	238	15 253	1 452	
S.-total	9 685	4 659	14 344	4 709	1 115	5 824	20 168
Pr. court				3 935		3 935	3 935
DES avec mention					6 472	6 472	6 472
TOTAUX	9 685	4 659	14 344	8 644	7 587	16 231	30 575

Ce tableau démontre, d'une part, une très forte progression de la proportion des adultes dans les nouvelles filières du CEP, du DEP et de l'ASP. En effet, parmi les nouvelles inscriptions, les adultes comptent pour 32,5 %, alors qu'ils représentent 19,1 % des inscriptions antérieures. D'autre part, ce tableau indique assez clairement la proportion d'élèves jeunes rejoints par la formation professionnelle de niveau secondaire : les nouvelles inscriptions au CEP et au DEP chez les jeunes totalisent 8 682 personnes, soit environ 10 % de l'un ou l'autre des groupes d'âge qui sortent du 2e cycle du secondaire.

Ces données d'inscription permettront ultérieurement d'analyser l'offre de programmes de formation pourvus d'effectifs suffisants pour se maintenir, puis de rapprocher ces programmes des programmes collégiaux ayant des affinités avec eux.

Le tableau suivant permet de discerner le poids relatif de chacun des 17 secteurs de la formation professionnelle relevant des commissions scolaires. Il montre la répartition des 20 168 personnes inscrites, à l'automne 1968, soit au CEP, soit au DEP, soit à une ASP, jeunes ou adultes. Ces données permettront de dégager plus loin les effectifs comparés de domaines ayant des affinités plus ou moins étroites entre l'enseignement professionnel des commissions scolaires et des collèges.

---

20. Source : MEQ, *Formation professionnelle, état des inscriptions au 7 octobre 1988*, Direction de la formation professionnelle, 25 novembre 1988, pp. 1-2.

Tableau 4

Distribution des effectifs de la formation professionnelle à temps complet en CEP, DEP et ASP entre les secteurs de spécialisation à l'automne 1988[21]

Secteur de formation	Effectifs	Proportion d'élèves adultes
Agrotechnique	173	35,8 %
Alimentation	949	27,1 %
Arts appliqués	334	31,4 %
Commerce et secrétariat	5 193	28,4 %
Couture et habillement	158	22,2 %
Dessin technique	746	30,7 %
Électrotechnique	2 095	22,7 %
Équipement motorisé	2 269	12,5 %
Foresterie	463	37,6 %
Hydrothermie	723	40,0 %
Imprimerie	613	18.8 %
Mécanique	1 069	19,6 %
Meuble et construction	827	46,3 %
Pêche	5	100,0 %
Protection, service du bâtiment	448	63,2 %
Service de la santé	1 605	51,5 %
Soins esthétiques	2 498	22,7 %
TOTAL	20 168	28,6 %

21. Source : MEQ, *Statistiques sur l'évolution de l'inscription des clientèles en formation professionnelle dans les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales, document no 5, Inscription par diplôme/filière et par secteur*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 25 novembre 1988, pp. 1-6.

b) *Au collégial*

Le tableau qui suit témoigne en premier lieu d'une légère diminution des effectifs collégiaux de 1986 à 1988, soit 6 122 étudiants, ou 4,5 % de moins.

Tableau 5

Effectifs inscrits au DEC professionnel, enseignement régulier, temps plein, dans les cégeps[22]

	Automne 1976	Automne 1980	Automne 1986	Automne 1988
Techniques biologiques	14 256	12 007	13 947	13 797
Techniques physiques	11 991	15 552	15 459	13 590
Techniques humaines	6 612	7 614	7 982	8 134
Techniques administratives	14 952	22 057	23 773	19 602
Arts appliqués	2 652	3 051	3 532	3 970
Total au secteur professionnel	50 173*	60 392*	64 693	59 093
Effectif global	106 173	118 048	136 356	130 234
Proportion des effectifs en formation professionnelle	47,2 %	51,2 %	47,4	45,4 %

* Ce total inclut en plus 190 étudiants «hors DEC» au secteur professionnel en 1976 et 111 en 1980.

En deuxième lieu, ce tableau montre que la diminution touche beaucoup plus le secteur technique que le secteur préuniversitaire. Enfin, il laisse voir que les familles de programmes où le déficit est le plus marqué, entre 1986 et 1988, sont les techniques physiques — diminution de 1 869 étudiants — et les techniques administratives — diminution de 4 171 étudiants.

La proportion globale d'étudiants inscrits au secteur technique s'est trouvée à diminuer de 47,2 % à 45,4 %, de l'automne 1986 à l'automne 1988. Si l'on ne considère que les étudiants inscrits en première année dans les cégeps, en 1989, le secteur technique ne représente plus, par contre, que 40,6 % de l'ensemble de la population étudiante des collèges[23].

Cependant, la proportion des élèves inscrits en formation professionnelle au collégial demeure considérable, comparativement aux effectifs de la formation professionnelle au secondaire. Les effets voulus de la réforme au secondaire devraient cependant se traduire par une augmentation des effectifs à cet ordre.

---

22. Sources : - MEQ, *Cégep, Effectifs détaillés d'étudiants, automne 1976*, Québec, 1977, doc. no 22-3069.
- *La clientèle des Cégeps à l'enseignement régulier, session d'automne 1980*, 1981, doc. no 22-3107.
- MESS, *Effectifs des cégeps (enseignement « régulier »)* trimestre d'automne 1986, Québec, 1987.

23. Données extraites de la liste mécanographiée 536 F-03 du 6 mars 1989, du *Système d'information et de gestion des données sur l'effectif collégial* (SIGDEC).

2.2.2 Les offres de formation du secondaire et du collégial

À ces effectifs de tous âges, les deux ordres d'enseignement offrent, on l'a vu, une gamme imposante de qualifications professionnelles. Si l'on voulait répartir ces diverses formations, on pourrait dire qu'elles s'échelonnent du DEC avec mention de spécialisation professionnelle, au collégial, jusqu'au CEP du secondaire. On pourrait représenter cette échelle de formation de la manière suivante :

DEC : formation technique d'au moins six sessions ou trois ans, incluant une année de formation générale répartie entre les cours communs obligatoires de langue maternelle, de philosophie ou de ***humanities***, d'éducation physique et les cours complémentaires parmi lesquels l'élève doit choisir quatre cours équivalant à huit unités.

CEC : formation technique concentrée d'environ 60 unités, d'une durée équivalente à deux années d'études collégiales et comportant quelques cours de formation générale afférents à la spécialisation professionnelle.

DEP : formation professionnelle concentrée, rattachée à l'ordre d'enseignement secondaire. Cette formation dure habituellement 1 350 heures ou une année et demie et atteint, en certains cas, 1 800 heures. Cette formation se poursuit normalement après un DES ou diplôme d'études secondaires.

CEP : formation professionnelle courte et concentrée, ne dépassant pas 900 heures ou une année d'études. Cette période de formation professionnelle se situe après une 4e secondaire, mais elle est également accessible à des jeunes de 16 ans qui ont complété des unités de 3e secondaire.

Outre ces diplômes, l'échelle compte aussi les autres diplômes suivants :

DPEC : diplôme de perfectionnement d'études collégiales de 10 à 30 unités, qui s'obtient après un DEC ou un CEC.

AEC : attestation d'études collégiales de 15 unités.

ASP : attestation de spécialité professionnelle de 450 heures ou plus, qui s'obtient après un DEP ou un CEP au secondaire.

Cette échelle ne comprend que les formations directement offertes par le secondaire et le collégial, celles en quelque sorte qui sont normalisées et qui sont sanctionnées soit au niveau ministériel, soit au niveau de l'établissement.

Il y a aussi, en dehors de cette échelle, deux autres catégories de formation qu'il faut mentionner : premièrement, des formations scolaires ad hoc, de concert avec les entreprises, systématiques et encadrées, mais pas nécessairement sanctionnées au sens de l'échelle plus haut; deuxièmement, des formations professionnelles sur le tas ou en cours d'emploi dans des secteurs où quelques cours seulement sont offerts par le secondaire ou le collégial. Ce dernier modèle ne met pas en péril le modèle scolaire que le Québec a généralement retenu pour la formation profesionnelle, mais il pourrait contribuer à l'émergence d'un nouveau modèle. En effet, un modèle non scolaire de formation en industrie

pourrait bien se développer dans certains secteurs où l'entreprise serait tentée de créer sa propre école de formation professionnelle.

La présentation apparemment séquentielle des diverses offres de formation professionnelle peut donner à penser qu'il existe une continuité intrinsèque entre les offres du secondaire et celles du collégial. En réalité, il n'en est rien. Par leur visée, leur structure et les groupes qu'elles desservent, ***la formation professionnelle secondaire et la formation technique collégiale diffèrent profondément***. Leur évolution respective a donné lieu à des sous-systèmes qui ne communiquent pas entre eux naturellement et qui occasionnent plutôt la juxtaposition et l'enchevêtrement.

Ainsi, ce n'est que par approximation qu'on peut établir des parentés, des séquences partielles, des raccordements entre certaines formations. Par exemple, on sait que si le DEC est ouvert à tous, le CEC ne l'est qu'aux adultes, même si le CEC est sur le même terrain de formation professionnelle que le DEC. Par ailleurs, le CEP et le DEP ne coexistent jamais en vue du même métier : ils desservent des sous-groupes de domaines mutuellement exclusifs. D'un autre côté, les formations courtes sur mesure, ou plus longues, mais planifiées chaque fois avec les employeurs ou avec les responsables de la main-d'oeuvre, peuvent facilement relever soit de collèges soit de commissions scolaires disposant chacun et chacune de la compétence requise.

Mais, en dehors de ces rapprochements qui peuvent même engendrer une certaine compétition, il faut attirer l'attention sur ***la difficulté de mettre en séquence ce qui est conçu comme devant être en parallèle***.

Même s'il y a possibilité d'établir une continuité entre un CEC réussi et le DEC, par une série d'aménagements souples, il en va tout autrement entre le DEP et le DEC en technique, parce que, selon la logique du système, on s'inscrit à l'un ou à l'autre. Si l'on voulait placer ces programmes en séquence, c'est-à-dire établir la possibilité de compléter un DEC en technique dans un domaine où l'on aurait complété un DEP, ou même un CEP à la limite, ce passage exigerait énormément de précautions, d'aménagements et surtout de coopération, compte tenu de la structuration parallèle de ces programmes[24].

Pourtant, cette intention, relativement nouvelle, de prendre en considération un DEP déjà réussi pour une admission à un DEC, est importante, au moins sous deux aspects: d'abord, elle appelle une souplesse qui accueille une certaine diversité des cheminements, y compris les moins linéaires et les moins traditionnels, sans pénalité; ensuite, par cette souplesse, elle accrédite et valorise la possibilité d'une filière continue de formation spécialisée, y compris du secteur technique du collégial à l'université. Nous y reviendrons.

---

24. Même s'il n'y avait pas distinction de juridiction entre les commissions scolaires et les collèges, le problème ne disparaîtrait pas pour autant. Cependant, la distinction de juridiction impose un effort particulier de coopération pour que la difficulté soit assumée et traitée à l'avantage de l'étudiant.

On voit donc le besoin évident d'une articulation particulièrement soignée du secondaire et du collégial dans des circonstances de cheminement moins usuel. Si l'on reconnaît le principe des acquis expérientiels pour des adultes qui viennent du marché du travail, il devrait y avoir moyen de reconnaître des acquis scolaires déjà dûment inscrits dans des programmes et sanctionnés par l'autorité ministérielle. En définitive, une telle articulation, non seulement du secondaire et du collégial, mais aussi de la scolarité obligatoire et de la scolarité postobligatoire, serait un avantage pour les étudiants et pour le système d'éducation, et serait perçue comme un appel à une scolarisation prolongée.

Bien sûr, il y a des champs où l'articulation paraît poser des problèmes plus aigus, ou requérir des précautions plus grandes : entre les formations sur mesure offertes à chacun des ordres d'enseignement; entre les attestations d'études collégiales et les attestations de spécialisation professionnelle.

Mais, à tous les niveaux, dans tous les domaines, la prise de conscience des disparités qui affectent l'articulation du secondaire et du collégial en formation professionnelle doit conduire à des actions qui tiennent compte à la fois des structures et des façons de faire qui se sont développées sur le terrain. À l'asymétrie constatée entre les deux ordres d'enseignement, on ne peut apporter que des réponses nuancées et concrètes. Une telle approche oriente la suite du texte.

C'est pourquoi le Conseil :

(13) estime que les constats sur les effectifs de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial doivent *inciter les deux ordres d'enseignement à entreprendre des actions conjointes*;

(14) recommande que les deux ordres d'enseignement *établissent des continuités d'un diplôme à l'autre*, de telle sorte que la formation professionnelle puisse se poursuivre sans obstacle du secondaire au collégial;

(15) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'autoriser sur une base expérimentale les collèges qui le désirent à offrir des formations qui, tout en respectant la spécificité de la formation collégiale, *prennent le relais d'acquis du secondaire* en formation professionnelle.

2.3 Articulation du secondaire et du collégial dans les programmes professionnels

En formation professionnelle, l'articulation du secondaire et du collégial ne peut être appréhendée que graduellement. Après avoir constaté l'évolution parallèle de

la formation professionnelle et la multiciplité des diplômes offerts par le secondaire et le collégial à des groupes apparentés de jeunes et d'adultes, d'autres étapes paraissent nécessaires. On doit prendre en considération, parmi les programmes dispensés de part et d'autre, si certains présentent quelque affinité[25] entre eux, examiner l'offre de formation et l'évaluation de la répartition concrète des enseignements en fonction des effectifs, des régions administratives du Québec et des secteurs ou familles de spécialités professionnelles.

Ces multiples objets d'analyse imposent un plan bien défini. ***Dans un premier temps***, on mettra en parallèle les principaux programmes des nouvelles filières du secondaire (DEP, CEP, ASP) et les programmes correspondants du DEC technique, afin de faire apparaître les affinités qui existent entre les formations professionnelles des deux ordres d'enseignement. ***Dans un deuxième temps***, on examinera ce qu'on a coutume d'appeler les cartes de l'enseignement professionnel. ***Dans un troisième temps***, on caractérisera les divers types de relations qu'entretiennent ou pourraient entretenir des programmes du secondaire et du collégial, apparentés suivant la diversité des domaines ou secteurs de formation professionnelle. ***Dans un quatrième temps***, on identifiera des modalités souhaitables d'articulation.

2.3.1 Les affinités entre les programmes professionnels du secondaire et du collégial[26]

Lorsqu'on met en parallèle[27] les principaux programmes des nouvelles filières de la formation professionnelle au secondaire (DEP, CEP, ASP) et les programmes techniques du collégial conduisant au DEC professionnel, on découvre une gamme d'affinités assez diversifiée. Regroupés à partir des vingt-trois secteurs d'enseignement professionnel au secondaire, les programmes des deux ordres d'enseignement sont tantôt fortement, tantôt moyennement, tantôt faiblement en affinité. Il arrive aussi qu'il n'y ait aucune correspondance entre les programmes du secondaire et ceux du collégial.

Dans douze secteurs de formation professionnelle, il se trouve des programmes présentant des ***affinités assez prononcées*** avec les programmes du collégial. Il s'agit des secteurs suivants : administration, commerce et secrétariat; agrotechnique; alimentation, hôtellerie et restauration; bois et matériaux connexes; chimie appliquée et environnement; électrotechnique; imprimerie; mécanique de bâtiment; métallurgie; pêche; production textile et habillement; santé et services sociaux.

---

25. Nous utilisons le terme affinité, à la manière d'une analogie forcément insatisfaisante, pour désigner l'appartenance ou la référence à un même ensemble de compétences ou à un type d'habiletés. Ce terme ne signifie donc pas identité et peut fort bien s'accommoder de perspectives et d'approfondissements différents, mais complémentaires, au secondaire et au collégial. Les parentés dégagées sous le concept d'affinité sont très analogues à celles de l'annexe II du rapport du 4 novembre 1986 intitulé : *Harmonisation secondaire/collégial*, Rapport du groupe de travail déposé au comité d'harmonisation.

26. Pour cette section, on utilise notamment les deux sources suivantes : MEQ, *Guide des études professionnelles au secondaire 1989-1990, Québec, 1989; MESS, Cahiers de l'enseignement collégial, no 1, Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*, Québec, 1988.

27. Voir : annexe 2.

D'autres secteurs ne contiennent que des programmes ***en affinité moyenne ou faible***. Ce sont : les arts appliqués; le dessin technique; la fabrication mécanique; foresterie, sciage et papier; la mécanique d'entretien industrielle; les travaux de génie et les mines.

Enfin, des secteurs de l'un ou l'autre ordre d'enseignement ne comportent ***pas de programmes dotés d'affinités***, même légères. Parmi les secteurs du secondaire, cinq entrent dans cette catégorie : la construction, l'équipement motorisé, la protection civile, les soins esthétiques, le transport. Au collégial, il existe également des programmes conduisant au DEC professionnel qui n'ont aucune correspondance[28] avec les programmes reliés au secondaire.

La mise en parallèle des programmes du secondaire et du collégial est intéressante pour saisir l'importance, très variable selon les domaines de spécialisation, des affinités entre les deux ordres d'enseignement. En dehors de près d'une trentaine des programmes collégiaux et des programmes du secondaire dans les cinq secteurs précédemment identifiés, un grand nombre de programmes sont en affinité relativement marquée ou plus légère. Ce premier tour d'horizon des proximités entre le secondaire et le collégial dans des programmes professionnels spécifiques révèle un terrain assez largement propice à des actions communes de la part des deux ordres d'enseignement.

2.3.2 Les cartes[29] des enseignements professionnels : stabilité au collégial, mouvance au secondaire

La compréhension de la distribution des effectifs et des relations d'affinité nous amène à examiner la répartition géographique des enseignements sous deux angles: la carte des enseignements autorisés, d'une part, et la répartition des enseignements effectivement dispensés, d'autre part. Il y a lieu de croire, en effet, que des hypothèses d'articulation les mieux formulées possible du secondaire et du collégial, du point de vue de la formation professionnelle, incluraient naturellement des dispositions concernant aussi l'articulation des cartes respectives des formations offertes[30].

Au collégial, la carte des enseignements offerts est stable depuis des années et on ne peut déceler d'écarts notables entre les programmes autorisés et les programmes effectivement dispensés.

---

28. Voir : annexe 3.
29. On appelle carte de l'enseignement professionnel la répartition des programmes professionnels par région et par établissement.
30. Le développement sur les cartes des enseignements professionnels s'appuie sur les documents suivants : MEQ, *Carte des enseignements 1989-1989*, Québec, 11 septembre 1985; SRAM, *Guide pratique des études collégiales*, Montréal, 1988; MESS, *Programmes officiels de l'enseignement collégial autorisés dans les cégeps par programmes et par collèges*, Québec, 1986.

En revanche, au secondaire, la carte des enseignements professionnels s'est considérablement modifiée. À cet égard, l'année 1988-1989 constitue une année capitale et exemplaire : elle est exemplaire en ce que, pour l'essentiel, elle met en oeuvre l'ensemble des nouveaux programmes et des autorisations, nouvelles et renouvelées, en conformité avec le plan de développement de la formation professionnelle au secondaire. Elle est capitale aussi en ce qu'elle dessine la façon dont la demande de formation utilisera l'ensemble des programmes et des lieux de formation. C'est pourquoi, avant d'aborder, secteur par secteur, la question des effectifs et de leur répartition, nous examinerons quelques traits de la présente carte des enseignements professionnels au secondaire.

Au secondaire, la réalité de l'enseignement professionnel en 1988-1989 montre un décalage important entre l'offre et la demande. Beaucoup de programmes autorisés n'ont pu démarrer, faute d'élèves. L'examen de la carte des enseignements laisse entrevoir une dispersion des offres de formation qui pourrait appeler, comme correctifs, une concentration des ressources et une mobilité géographique analogues à celles qui prévalent dans l'enseignement technique au collégial. La mouvance de cette carte permet encore des ouvertures relatives à des concertations entre les ordres d'enseignement.

En effet, la carte des enseignements 1988-1989 du ministère de l'Éducation montre l'existence, pour l'année en cours, de 1 711 autorisations de dispenser l'un ou l'autre des 214 programmes professionnels différents dans les écoles secondaires. Ces autorisations se distribuent, comme l'indique le tableau suivant, d'après les types de programmes ou filières. Même si ce tableau a valeur d'illustration, il faut cependant noter que les données non officielles, disponibles pour l'année 1989-1990, indiquent déjà une évolution dans le nombre des autorisations.

Tableau 6

Sommaire des autorisations d'enseignement professionnel par genre de programmes en 1988-1989

	Nombre de programmes	Nombre d'autorisations
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	109	979
Certificat d'études professionnelles (CEP)	38	278
Attestation d'études professionnelles (ASP)	56	425
Spécialités sans « nouveau programme » disponible	11	29
Total :	214	1 711

Bon nombre de ces programmes ne sont autorisés que dans une, deux ou trois écoles. Par contre, beaucoup de programmes sont autorisés dans 30, 50 écoles ou plus : les programmes menant au DEP en secrétariat et en travail de bureau, notamment, sont offerts dans 74 écoles. Il faut noter enfin que le nombre total de 214 programmes comprend 44 programmes en langue anglaise, soit de CEP, de DEP ou d'ASP, qui ont pour la quasi-totalité leur équivalent en français.

Si on examine maintenant la ***présence régionale***[31] des programmes autorisés, on constate un décalage important entre les programmes autorisés et les programmes effectivement offerts en 1988-1989 : beaucoup de programmes ne sont pas dispensés du tout, un très grand nombre ne sont présents que dans la moitié ou moins des régions où ils sont autorisés, comme le montre le tableau 7.

Tableau 7

Présence régionale des programmes autorisés de DEP, CEP, et ASP[32]

Programmes	Présents dans plus de la moitié des régions autorisées		Présents dans la moitié ou moins des régions autorisées	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
109 programmes de DEP	65	59,6	44	40,4 (dont 16 DEP non dispensés)
38 programmes de CEP	14	36,9	24	63,1 (dont 13 CEP non dispensés)
56 programmes d'ASP	14	25,0	42	75,0 (dont 17 ASP non dispensées)

Ce décalage important entre programmes autorisés en principe et programmes effectivement offerts doit être présent dans toute discussion sur le rapport entre la carte des formations professionnelles au secondaire et celle des spécialités techniques au collégial.

Un coup d'oeil sur la ***répartition des effectifs en regard de la distribution des programmes par région et par école***[33] nous laisse voir que 21 programmes de DEP reçoivent 200 élèves et plus en 1988-1989. Ces programmes regroupent 13 561 élèves, soit 77,9 % des effectifs. Dans ces programmes, on compte en moyenne de 16 à 26 élèves par école, mais dans les autres programmes du DEP, les écoles autorisées se partagent de très petits nombres d'élèves ou n'ont aucun élève.

---

31. La compilation utilisée est établie selon 11 régions administratives.

32. Source : MEQ, *Statistiques sur l'évolution des clientèles en formation professionnelle dans les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales*, Document no 8: *Inscriptions par programme, par région. Situation au 7 octobre, année scolaire 1988-1989*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 1988. Le tableau 7 ne comprend pas les 11 spécialités professionnelles autorisées dont les nouveaux programmes ne sont pas disponibles en 1988-1989. Pour ce qui est des 41 programmes en anglais de DEP, CEP ou ASP, inclus dans ce tableau, on constate ce qui suit : 21 sont effectivement présents dans plus de la moitié des régions où ils sont autorisés alors que 20 sont présents dans moins de la moitié des régions. Parmi ces derniers, 12 programmes sont sans effectif en 1988-1989.

33. Voir l'annexe 4.

L'évolution de la fréquentation des programmes est dans une phase où beaucoup de programmes cesseront d'être offerts, non pas faute d'autorisation, mais faute de candidats. Cette évolution est normale, en ce sens qu'elle avait été prévue et qu'il avait été convenu qu'une période d'ajustement serait nécessaire avant que la carte ne se stabilise. Or, la fréquentation des quelque 109 programmes de DEP autorisés dans les régions administratives du Québec indique que la carte des enseignements professionnels au secondaire ne s'est pas encore stabilisée. Tout rapprochement entre cette carte et celle du collégial doit donc tenir compte de cette réalité. Et c'est aussi à la lumière de cette réalité qu'il faut envisager les ajustements possibles entre les cartes.

Quand on tente de procéder à un ***ajustement de la carte des enseignements professionnels au secondaire*** et de ***celle des spécialités au collégial***, ce qui n'est possible qu'à partir des programmes qui ont des affinités entre eux, il saute aux yeux que les programmes des collèges requièrent beaucoup de mobilité de la part des étudiants, puisque rarement ils sont dispensés dans la majorité des régions. Ce qui n'est pas le cas des programmes du secondaire. Mais, si l'on tient compte du décalage observé entre les programmes autorisés et ceux qui fonctionnent effectivement en 1988-1989, on peut mieux mesurer l'impact d'une concertation entre des commissions scolaires et un ou des collèges, dans une région donnée, pour servir les besoins de certains secteurs en péril que ne satisfont pas présentement des offres de formation dispersées.

De plus, un examen des programmes techniques du DEC et des programmes de DEP les plus fréquentés permet d'observer plusieurs rapprochements possibles. Signalons dans le domaine des Techniques biologiques, par exemple, les Techniques d'hygiène dentaire (DEC) et l'Assistance dentaire (DEP); dans le domaine des Techniques physiques, la Technologie des systèmes ordinés (DEC) et l'Électromécanique des systèmes automatisés (DEP); dans le domaine des Techniques de l'administration, Techniques de bureau (DEC) et Secrétariat (DEP); dans le domaine des Techniques artistiques, Art et technologie des médias-publicité (DEC) et Dessin publicitaire (DEP).

La concertation souhaitable, ici, porterait beaucoup moins sur la survie des formations que sur leur développement plus harmonieux. C'est pourquoi une lecture du tableau 8 qui suit, en parallèle à la fois avec une lecture de l'annexe 2 et une lecture de l'annexe 4, permet aux lecteurs intéressés de vérifier, pour une région donnée, la répartition des programmes dotés d'affinités.

Tableau 8*

Répartition régionale des programmes de formation professionnelle collégiaux (DEC) et secondaires (CEP, DEP) dotés d'affinités

Régions :

1 : Bas-St-Laurent/Gaspésie	5 : Estrie	7 : Outaouais
2 : Saguenay/Lac-St-Jean	6.1 : Laval, Laurentides, Lanaudière	8 : Abitibi-Témiscamingue
3 : Québec	6.2 : Montérégie	9 : Côte-Nord
4 : Centre du Québec	6.3 : Montréal	

Programmes	Régions (Nombre de programmes autorisés)										
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6.1**	**6.2**	**6.3**	**7**	**8**	**9**
Domaine des techniques biologiques											
DEC Techniques d'hygiène dentaire		1	1	1			2	2	1		
DEP Assistance dentaire			1		1		1	2	1		
DEC Aménagement de la faune			1		1			1			
DEC Techn. d'aménagement cynégétique et halieutique											1
DEP Conservation de la faune	2		1	1		1					1
DEC Gestion d'entreprise agricole	1	1	2	1	1	1	2				
DEC Zootechnologie			1				1				
DEC Horticulture légumière et fruitière							1				
DEC Horticulture ornementale							1				
DEC Techniques de productions végétales			1								
DEC Horticulture	1	2	1	1	1	2	2	1		1	
DEP Horticulture maraîchère écologique			1			1	1				
DEP Production animale	2	2	2	1	1		1			1	
DEC Soins infirmiers	3	2	7	4	1	3	6	8	2	1	2
DEP Santé, assistance et soins infirmiers	4	2	7	3	1	5	5	1	1	1	
DEC Aménagement forestier	1		1					1			1
DEC Exploitation forestière	1	1	1								
DEC Transformation des produits forestiers			1							1	
DEC Technologie forestière	2										1
DEP Aménagement de la forêt	2	1	1	1	1	1				1	1
CEP Sciage-classage			1								
DEP Sylviculture	1		1	1	1	1				1	1

* Ce tableau présente sommairement la répartition des principales spécialités professionnelles collégiales qui ont des affinités évidentes avec des programmes professionnels du secondaire. Les programmes concernés du secondaire sont énumérés à la suite de ceux du collégial. Pour l'enseignement collégial, ce tableau s'en tient aux programmes de DEC autorisés dans les cégeps et institus gouvernementaux, sauf dans le cas des programmes de tourisme et des programmes concernant le vêtement, où les collèges privés sont comptés. Pour le niveau secondaire, le tableau omet, sauf exception, la mention des attestations de spécialisation professionnelle, car elles se greffent inévitablement soit à un certificat d'études professionnelles (DEP) soit à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

(suite) Programmes		Régions (Nombre de programmes autorisés)										
		1	2	3	4	5	6.1	6.2	6.3	7	8	9
Domaine des techniques physiques												
DEC	Technologie du bâtiment et des travaux publics	1	2	2	1		2		1			
DEC	Technologie de l'architecture	1	1	1	1		1		3			
DEC	Technologie du génie civil	1	1	1	2	1	2		4		1	1
DEC	Mécanique du bâtiment	1	1	1				1	2			
DEP	Dessin général		1	2	1	1	4	5	2	1		1
DEP	Dessin d'architecture et de structure		1	2	1	1	1		1	1		
ASP	Dessin de mécanique du bâtiment			1	1					1		1
DEP	Réfrigération	1	1	1	1	1	1	1	2	1		
ASP	Mécanique de plomberie-chauffage	1		1					1			
DEC	Techniques géodésiques			1					1			
DEP	Arpentage (opération)		1						1			
DEC	Techniques de la pêche	1										
DEC	Traitement des produits marins	1										
DEC	Exploitation et aménagement	1										
DEP	Pêche professionnelle	1										
DEC	Techniques papetières				1							
DEP	Pâtes et papier : opération	1	1	1								
DEC	Techniques du meuble et bois ouvré				1							
DEP	Finition du meuble					1		1	1			
DEP	Meuble et gabarit	2	1	3	1	1	1	2	3	1		
CEP	Modelage, stratifiage en plastique renforcé				1			1	1			
DEP	«Furniture and Templates»							1	1			
DEC	Techniques d'analyse d'entretien	2		1					1		1	
DEC	Techniques de génie mécanique	2	1	3	2	1	1	3	3	1		
DEC	Tech. de transformation des matières plastiques			1					1			
DEP	Conduite et réglage de machines à mouler les plastiques			1				1				
DEP	Fabrication de moules (plastiques)							1				
DEP	Techniques d'usinage	2	1	3	2	3	5	9	5	1	1	1
ASP	Conduite et réglage de machines à commande numérique	1		3	2	1	1	2	2			
DEC	Électrodynamique	2	2	3	1	1	2	1	3	1		1
DEC	Instrumentation et contrôle	1	1	1	1			2	3			
DEC	Technologie de systèmes ordinés			1		1	1		1	1		1
DEP	Électricité de construction	2	1	2	2	1	4	5	5	2	1	2
DEP	Électromécanique de systèmes automatisés	1	1	2	3	1	3	4	4	1	1	1
DEC	Assainissement de l'eau								1			
DEP	Opération d'usine de traitement des eaux							1				
DEC	Technologie de la métallurgie : contrôle de la qualité, soudage, procédés métallurgiques				1							

(suite) Programmes	Régions (Nombre de programmes autorisés)										
	1	2	3	4	5	6.1	6.2	6.3	7	8	9
Domaine des techniques biologiques											
DEP Moulage-fondage								1			
DEP Serrurie et menuiserie des métaux						1		1			
DEP Soudage général	3	2	3	3	3	4	7	5	3	2	1
Domaines des techniques de l'administration											
DEC Marketing	1	2	3	1	1	3	3	9		1	
CEP Vente et représentation professionnelle	3	1	1	1	2	3	4	5	2	1	1
DEC Finance	3	4	7	4	2	3	7	10	2	1	2
DEP Comptabilité informatisée et finance	3	2	5	2	3	8	8	6	4	1	1
DEC Techniques de bureau (français)	3	2	6	4	1	4	5	5	1	1	2
DEP Secrétariat	8	5	12	4	6	10	10	7	6	3	3
DEC Techniques de bureau (anglais)			1				1	3	1		
DEP «Secretarial Studies»	1		1		1	4	4	9	3		
DEC Techniques de gestion de services alimentaires								1			
DEP Cuisine d'établissement	4	2	7	2	2	3	8	3	2	1	2
ASP Cuisine professionnelle 1	1	1	3	1	1	1	1	2	2	2	
Domaines des techniques artistiques											
DEC Esthétique de présentation			2					2			
DEC Aménagement d'intérieur			2	1				2	1		
DEC Photographie	1							2			
DEP Aménagement d'intérieur	1	1	1				2	2			
DEP Étalage			1								
DEP Photographie			1	1					1		
DEC Dessin de la mode								1			
DEC Production de la mode								1			
DEC Mise en marché de la mode								1			
DEC Techniques du vêtement masculin			1					1			
DEC Techniques du vêtement féminin			1					1			
DEP Confection, vente et mode	2	1	3	1	3	1	4	1			
DEP Dessin de patrons					1			1			
DEC Photolithographie								1			
DEC Impression								1			
DEP Imprimerie			1	1	1		2		1		
DEP Photocomposition			2			1	1	2			
DEP Photolithographie			1			1	1	3			
DEP Impression presse offset et platine automatique			1		1	1	1	2			
DEC Art et technologie des médias — publicité	1										
DEP Dessin publicitaire	1	2	1				3	2	1		

Cependant, les ajustements entre les programmes ne sont pas identiques selon les divers secteurs de l'enseignement professionnel. Pour parachever la démarche pragmatique d'analyse des programmes de formation professionnelle et de formation technique, en vue d'une amélioration de l'articulation du secondaire et du collégial, une troisième étape est nécessaire : celle qui permet d'examiner

les enseignements professionnels à partir des types de polarisation possibles entre les deux ordres d'enseignement.

2.3.3 Types de rapports entre les programmes professionnels

En tenant compte de trois éléments — la nature des programmes professionnels, les effectifs étudiants, la répartition des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement collégial — il est possible d'envisager des modes d'articulation entre les deux ordres d'enseignement qui correspondent à la variété des situations et des domaines de spécialités professionnelles. Trois cas importants peuvent être distingués : celui de formations professionnelles secondaires en rapport avec un pôle collégial nettement identifié, celui des secteurs de formation professionnelle assez partagés entre les deux ordres d'enseignement, celui des chevauchements de programmes dans le secteur administration, commerce et secrétariat.

Il s'agit, en l'occurrence, d'une typologie qui n'a pour but que de favoriser l'analyse d'une réalité complexe et une certaine classification. Il ne faut donc pas chercher dans cet exercice une adéquation complète et exhaustive des types proposés et de la réalité observée, mais plutôt un essai pour dégager le rapport en quelque sorte idéal qui pourrait exister entre une formation professionnelle secondaire et une spécialisation technique collégiale.

Nous aborderons donc successivement les trois cas retenus[34].

Premier cas : des formations professionnelles secondaires renvoyant à un ***pôle collégial*** bien défini.

Dans six secteurs, l'enseignement collégial dessert de façon concentrée un domaine de spécialités professionnelles dans lequel le réseau des commissions scolaires offre aussi des formations correspondantes. Ce sont : le secteur des métiers et techniques du meuble et du bois ouvré, le secteur alimentation, hôtellerie et restauration, le secteur des pâtes et papier, le secteur foresterie, le secteur production textile et vêtement, le secteur agro-technique.

Dans le domaine du meuble, quelques programmes de niveau secondaire desservent le secteur : (CEP) Modelage, Stratifiage en plastique renforcé, (CEP) Rembourrage, (DEP) Fabrication du meuble en série, (DEP) Meuble et gabarit, (DEP) Finition du meuble, (ASP) Gabarit et échantillons, (ASP) Modelage et (ASP) Meuble et gabarit 1.

---

34. Ce que nous avons noté sur l'articulation du secondaire et du collégial aux États-Unis doit être rappelé ici (note 16, p. 15). De plus, compte tenu des différences entre le système d'éducation du Québec et celui des États américains, certaines réalisations mériteraient une analyse sérieuse. Nous pensons particulièrement au programme d'articulation 2+2 dont la popularité serait en croissance du côté de la formation professionnelle et technique. Ces programmes 2+2 signifient que l'élève suit deux ans de formation dans une école secondaire et *continue* au «community college» à suivre le même programme d'études durant deux autres années. Il peut exister des variantes de ce type d'articulation: 1+2, 2+1 ou 2+3. Il y a aussi des programmes 2+2+2 dont les deux dernières années se passent à l'université. Ces programmes sont développés conjointement par les établissements participants. Voir à ce sujet: Ronald Farland et Connie Anderson, *op. cit.*; Maurice D. Ingram et Diane Troyer, *op. cit.*; Dale Parnel, *2+2 tech Prep/Associate Degree Program: A working Degree for America. A Concept Paper*, Washington, American association of Community and junior colleges, 1984.

Les effectifs à temps complet de ces divers programmes se chiffrent, à l'automne 1988, à 123 personnes, principalement en (DEP) Meuble et gabarit — 59 étudiants —, et en (CEP) Modelage en plastique renforcé — 34 étudiants —. S'ajoutent à ceux-ci des étudiants inscrits, à l'École québécoise du meuble et du bois ouvré, en (DEP) Fabrication du meuble en série — 27 étudiants —, en (ASP) Gabarit et échantillons — 10 étudiants — ou en (ASP) Rembourrage industriel. Cette école spécialisée, rattachée au cégep de Victoriaville, offre par ailleurs le programme collégial de Techniques du meuble et du bois ouvré (DEC) aux 77 étudiants inscrits en 1988-1989.

L'ensemble du secteur se trouve potentiellement dans une situation de relance et de développement[35]. La carte des autorisations de programmes devra, ici comme dans de nombreux autres cas, évoluer pour s'ajuster à une concentration suffisante des effectifs. Il va de soi que la coexistence, sous la responsabilité du collège de Victoriaville de programmes de niveau secondaire et du programme collégial le plus directement concerné, devrait servir à garantir une concertation étroite et systématique entre le secondaire et le collégial pour ce secteur spécifique.

Dans le secteur ***Alimentation, hôtellerie et restauration***, les programmes de DEP Cuisine d'établissement ou ***Institutional Cuisine*** et de l'ASP Cuisine professionnelle, ont des effectifs importants : 441 inscrits au DEP et 80 à l'ASP. Ces programmes sont en affinité avec celui de l'Institut québécois de tourisme et d'hôtellerie en Techniques de gestion des services alimentaires qui compte, pour sa part, 165 inscrits à l'automne 1988.

Dans les ***Techniques papetières***, quelques commissions scolaires dispensent ou se préparent à dispenser le programme de DEP Pâtes et papier (opération)[36]. Un seul cégep dispense un programme spécialisé dans ce domaine.

Dans le secteur ***Foresterie***, plus d'un cégep offre des programmes de DEC en Aménagement forestier, en Exploitation forestière et en Transformation de produits forestiers. Cependant, en Techniques forestières, un pôle collégial pourrait être constitué à partir du Centre spécialisé en Techniques forestières pour les commissions scolaires offrant des programmes de DEP dans le même domaine[37]. Avec ses quelque 429 élèves réguliers inscrits dans l'un ou l'autre des trois programmes en foresterie, le collégial pourrait être considéré comme l'agent qui catalyse la concertation entre les deux ordres d'enseignement. L'évolution rapide de ce secteur[38] incite à une collaboration expresse entre le secondaire et le collégial.

---

35. Document de consultation: MEQ, *Bois et matériaux connexes. Orientations pour le développement du secteur*, 122 p., 1989.
36. Trois écoles comptaient 55 élèves inscrits à l'automne 1988. À l'automne 1989, trois nouvelles écoles devraient donner le programme.
37. On compte, à l'automne 1988, 143 élèves inscrits dans le DEP Aménagement de la forêt et 81 élèves inscrits dans le DEP Sylviculture.
38. Voir: MEQ, *Foresterie, sciage et papier, orientations pour le développement du secteur*, Québec, 1988.

Pour sa part, le secteur ***Production textile et vêtement*** est en forte diminution au secondaire : à l'automne 1988, trois DEP sont fréquentés par 124 élèves, jeunes et adultes, à temps plein. Ce sont : Confection, vente et mode; Dessin de mode; Dessin de patron. Quant à l'ASP Habillement et mode, il compte 14 inscrits. Dans ce secteur au collégial, 2 119 élèves sont inscrits.

Enfin, le secteur ***Agrotechnique*** dispose lui aussi de pôles au collégial : ce sont les instituts de technologie agro-alimentaire de Saint-Hyacinthe et de la Pocatière. Ces deux instituts comptent, à l'automne 1988, 528 élèves réguliers dans les programmes d'agro-technique et 172 élèves dans le programme de Gestion et exploitation de l'entreprise agricole[39]. Par ailleurs, les effectifs du secondaire sont actuellement très restreints : 62 dans le DEP Horticulture, 42 dans le DEP Production animale et 18 dans l'ASP Production horticole. On sait que l'ensemble du dossier de la formation professionnelle agricole constitue actuellement une priorité pour le comité ***Harmonisation secondaire-collégial en formation professionnelle***, créé conjointement par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Deuxième cas : des secteurs de formation professionnelle ***assez largement partagée*** entre le secondaire et le collégial.

Un certain nombre de formations professionnelles se trouvent au collégial et au secondaire dans des secteurs moins liés que les précédents à une industrie ou à un domaine d'activités économiques bien délimité. On abordera successivement les secteurs[40] suivants : électrotechnique, fabrication mécanique, mécanique d'entretien industrielle, dessin technique et construction.

Dans le ***secteur Électrotechnique***, le ***collégial*** est bien représenté. Si l'on compte le programme d'Électrotechnique proprement dit, celui de Technologie physique (offert dans trois cégeps), le programme de Technologie des systèmes ordinés (offerts dans six cégeps et un établissement privé), on totalise 5 713 élèves dans les établissements privés et publics. On doit comptabiliser aussi le programme d'Électronique offert dans 26 cégeps et un institut privé, le programme d'Électrodynamique offert dans 16 cégeps et celui d'Instrumentation et contrôle dans 9 cégeps.

Au ***secondaire***, les diverses spécialités appartenant au secteur Électrotechnique regroupent également des effectifs importants. L'ensemble des programmes (CEP, DEP et ASP) recevaient, à l'automne 1988, 1 095 élèves à temps plein, dont 22,7 % d'adultes. À lui seul, le programme du DEP en Électricité de construction comprend plus de 1 000 élèves. Le programme d'Électromécanique de systèmes automatisés est en pleine relance actuellement : un programme révisé depuis l'automne 1988, autorisé dans 22 écoles, accueille 320 élèves en première année et 160 en deuxième.

---

39. D'autres cégeps offrent également ce programme. Ces cégeps, au nombre de sept, se partagent les 334 étudiants inscrits.

40. Il est à noter que le regroupement des secteurs au secondaire est en train de changer. Ainsi, par exemple, l'ancien secteur «mécanique de fabrication» devient «fabrication mécanique» et l'un ou l'autre de ces programmes passe au secteur «mécanique d'entretien industrielle».

Quelles actions entreprendre dans un tel secteur? D'abord, envisager la possibilité d'un passage des principaux DEP du secondaire au tronc commun du DEC en électrotechnique, de façon à ce que les acquis des élèves ne soient pas seulement reconnus cas par cas[41].

En deuxième lieu, considérer la possibilité, pour les diplômés du secondaire, de se mettre à jour ou de se perfectionner dans l'un ou l'autre CEC. En troisième lieu, assurer en collaboration avec les centres spécialisés — Production automatisée (Jonquière) Robotique (Lévis-Lauzon), Technologie physique (La Pocatière) — la suite au collégial du programme du secondaire en Électromécanique des systèmes ordinés.

Trois autres secteurs se partagent des groupes importants au secondaire et au collégial, mais ceux du secondaire sont actuellement en pleine mutation. C'est le cas des secteurs Fabrication mécanique, Mécanique d'entretien industrielle, Dessin industriel et construction.

Au collégial, le ***secteur Fabrication mécanique*** comprend quatre programmes de DEC. Ces programmes, à l'automne 1988, regroupent 2 100 élèves réguliers. Le plus fréquenté d'entre eux, offert dans 16 cégeps, est celui de Technique de génie mécanique avec ses 1 036 élèves en 2e et 3e années de cégep. Au ***secondaire***, l'ensemble du secteur comprend 1 069 élèves dont 19,6 % d'adultes dans les programmes de DEP et d'ASP. Cependant, ce secteur[42] a connu une décroissance marquée au cours des dernières années, même si les qualifications assurées par ces programmes sont en demande croissante dans l'entreprise.

Issu du secteur Fabrication mécanique, le nouveau secteur ***Mécanique d'entretien industrielle*** au ***secondaire*** englobe des programmes très spécialisés en Horlogerie, Bijouterie, Entretien d'armes à feu et des programmes comme le DEP en Mécanique d'entretien de machines industrielles, le DEP en Mécanique de machine à coudre industrielle et des programmes d'ASP en Mécanique d'entretien. Notons aussi le DEP en Technique d'usinage qui a des affinités notables avec le DEC en Génie mécanique. Tous ces programmes de DEP se caractérisent à la fois par l'ouverture du marché du travail et par une certaine pénurie de main-d'oeuvre.

Dans le secteur Dessin technique, les programmes du secondaire sont en rapport assez direct avec les spécialisations collégiales en Technologie de l'architecture et en Mécanique du bâtiment. Au ***secondaire***, le programme de DEP en Dessin général regroupe 417 élèves, alors que le DEP en Dessin d'architecture et de structure en compte 128. Dans tous les domaines de ce secteur[43], on signale des besoins de travailleurs qualifiés, à l'exception peut-être du dessin général. Au ***collégial***, les programmes de Technologie du bâtiment, incluant

---

41. Des dispositions en ce sens sont déjà en place au cégep de la Gaspésie, d'après le *Guide pratique des études collégiales au Québec*, Montréal, SRAM, 1989, p. 140.
42. Voir: MEQ, *Fabrication mécanique, orientations pour le développement du secteur*, Québec, 1989.
43. Voir: MEQ, *Dessin technique: orientations pour le développement du secteur*, Québec, 1989.

le Génie civil, rejoignent globalement 3 313 élèves réguliers, à l'automne 1988. Parmi ces élèves, 1 400 environ se spécialisent en Technologie de l'architecture et un peu plus de 500 en Mécanique du bâtiment.

Quant au secteur ***Construction*** du secondaire, il a moins d'affinité avec le collégial que le Dessin technique, dans la mesure où il comprend principalement les divers métiers de la construction. Néanmoins, il comprend les programmes reliés à la mécanique du bâtiment et de nouveaux programmes devraient s'ouvrir en Mécanique de machines fixes suivis d'une spécialisation en réfrigération.

Tous ces secteurs, on le constate, sont dans une phase de réorientation et de relance au secondaire. C'est pourquoi la jonction avec le collégial pourrait s'établir en tenant compte des perspectives suivantes : présence des départements de collèges concernés par la discussion des documents consultatifs sur le développement de ces secteurs; association du collégial et du secondaire, en fonction de la proximité régionale, au démarrage des nouveaux programmes du secondaire; réexamen des programmes de formation en cours d'emploi mis en oeuvre par les collèges pour des groupes d'adultes, afin qu'ils inspirent la relance de l'un ou l'autre programme du secondaire dans ces secteurs.

Troisième cas : un secteur caractérisé par des ***chevauchements de programmes*** du secondaire et du collégial.

Le secteur ***Administration, commerce et secrétariat*** comprend notamment deux ensembles de formation professionnelle : le Secrétariat et la Comptabilité. Pour sa part, le Secrétariat représente un cas typique de chevauchement de programmes du secondaire et du collégial. Quant au domaine de la Comptabilité, il se rapproche davantage des caractéristiques des autres secteurs. C'est pourquoi on les traitera séparément.

Au ***secondaire***, les DEP en ***Secrétariat*** et ***Travail de bureau*** accueillent, à l'automne 1988, 3 310 élèves répartis dans 74 écoles secondaires publiques[44]. Ces élèves poursuivent des études à plein temps. Chez les anglophones, les programmes correspondants ***Secretarial Studies*** et ***Office Specialist*** reçoivent 880 élèves et sont autorisés respectivement dans 25 et 22 écoles. Sur les 4 191 inscrits dans ces quatre DEP francophones et anglophones, 2 625 sont en 1ère année, à l'automne 1988. Les adultes représentent 37,1 % de cet effectif, soit 974 inscrits. Au ***collégial***, le programme de DEC ***Techniques de bureau*** est autorisé dans 41 cégeps, dont 7 de langue anglaise et dessert 4 588 élèves réguliers à temps plein[45]. Les établissements privés, pour leur part, accueillent 1 463 élèves réguliers à temps plein. De plus, on compte environ 1 500 nouvelles inscriptions par année dans les cégeps et 500 dans des établissements privés.

---

44. Cette dernière section sur les secteurs de formation professionnelle s'appuie sur les sources suivantes: MEQ, *Carte des enseignements 1988-1989*, Québec, 1988; *Statistiques sur l'évolution des clientèles en formation professionnelle*, Québec, 1988.

45. Pour les statistiques concernant le collégial, on utilise les sources suivantes: SRAM, *Guide pratique des études collégiales*, Montréal, 1988; Liste mécanographiée, 536F-03 du 6 mars 1989, extraite du SIG-DEC, MESS.

Le cas du ***Secrétariat et travail de bureau***, d'une part, et de ***Techniques de bureau***, d'autre part, est un cas typique et litigieux. En effet, on a tenté, il y a quelques années, de rapatrier la formation en secrétariat dans les programmes du secondaire, mais l'opération s'est soldée par le statu quo. Le parallélisme entre les deux ordres d'enseignement est, aujourd'hui, encore plus flagrant, depuis que la formation en secrétariat dispensée au secondaire se situe, pour l'essentiel, après une 5e secondaire. Néanmoins, le collégial conserve un avantage lorsque l'effectif des programmes de secrétariat doit se déplacer : les élèves du cégep sont mieux aidés, sur le plan financier, en vertu du système de prêts et bourses.

Il apparaît difficile de reprendre actuellement une opération qui a raté dans son ensemble. Cependant, on ne peut se contenter d'un statu quo pur et simple. Des actions doivent être entreprises à partir de la carte des spécialités autorisées. Avant d'autoriser quelque nouveau programme que ce soit dans le domaine du secrétariat et du travail de bureau, il faudrait considérer les programmes existants du secondaire et du collégial comme les éléments d'une seule et même carte provinciale. Le domaine du secrétariat et du travail de bureau devrait bénéficier d'une analyse précise de fonctions de travail; la clarification qui en résulterait pourrait conduire à un aménagement comme le suivant : un DEP en Secrétariat ou Travail de bureau pouvant être suivi d'une AEC.

Pour ce qui est du programme ***Comptabilité et finance*** (code 410.03), il représente environ le tiers des effectifs du secteur des techniques administratives, l'un des plus solides au ***collégial*** avec ses 11 073 élèves réguliers à temps plein. Son vis-à-vis, au ***secondaire***, le DEP en comptabilité, compte, à l'automne 1988, 468 élèves en 1ère année dont 119 adultes répartis dans 74 écoles. Pour ces programmes également, il y aurait avantage à examiner, d'une manière renouvelée, les suites possibles entre les programmes du secondaire et ceux du collégial.

2.3.4 Des modalités souhaitables d'articulation

Après avoir examiné les convergences et les divergences qui caractérisent globalement la formation professionnelle secondaire et son pendant collégial, nous avons examiné le portrait plus concret de ces deux grands ensembles, à travers l'évolution des effectifs, la nature et la répartition des programmes. On peut déjà esquisser des modalités souhaitables et possibles d'articulation et de jonction, avant d'aborder dans le chapitre suivant la question des instances institutionnelles à impliquer.

Il est important, toutefois, de souligner l'interférence des questions de développement de la formation professionnelle avec celles de l'articulation des ordres d'enseignement proprement dites. Il n'est pas du tout sûr qu'un secteur en grave manque de candidates et de candidats, aussi bien dans les formations techniques que dans celles d'ouvriers qualifiés, invite aux mêmes décisions, du point de vue de la cohérence entre le secondaire et le collégial, qu'un secteur sursaturé. Cette question se pose de façon particulièrement cruciale pour certains secteurs au niveau de formations offertes en principe par les commissions scolaires, mais si peu fréquentées qu'elles risquent de disparaître de la carte par défaut.

La position abstentionniste — « laissons jouer la démographie » — ne joue qu'en apparence en faveur des collèges dans des cas analogues : devenus seuls dispensateurs de services dans certains domaines, ils s'obligeraient à préparer nombre de techniciens et techniciennes promis à des affectations largement en-deçà de leur qualification dans des tâches d'ouvriers qualifiés. Il serait beaucoup plus réaliste et rentable de relancer un certain nombre de spécialités en forte demande industrielle, en y mettant à la disposition des jeunes qui sortent du secondaire un nombre adéquat de places d'apprentissage, munies des mêmes assistances financières que celles qu'on offre aux adultes en formation professionnelle en vertu des programmes de main-d'oeuvre. La mobilité imposée par une carte des autorisations qui concentre suffisamment les ressources ne serait plus alors l'énorme handicap qu'elle représente actuellement pour les candidats jeunes à la formation professionnelle secondaire.

L'enseignement collégial technique pose, et se pose, des questions analogues, du fait en particulier d'une diminution à la fois relative (en regard des études préuniversitaires) et absolue d'effectifs, laquelle se répercute fortement dans les techniques physiques. De part et d'autre, donc, mais de façon plus pressante encore au secondaire, les ajustements réciproques entre le secondaire et le collégial renvoient pour une bonne part à des questions de développement global de la formation professionnelle.

Cela dit, après un tour d'horizon sur les effectifs, les programmes autorisés et leur distribution géographique, devant la diversité des situations que l'exercice de typologie a révélée, on doit prévoir une diversité d'aménagements, de modalités d'articulation du secondaire et du collégial en matière de formation professionnelle. Le Conseil ne croit pas qu'un modèle unique puisse avoir des effets positifs, les caractéristiques des secteurs de formation étant trop différentes. C'est pourquoi le Conseil:

(16) recommande que soient établis des *modèles d'articulation* aussi diversifiés que le sont les situations dans les milieux.

On l'a vu, dans certains secteurs, la compétence est concentrée à un ordre d'enseignement, dans d'autres, elle est largement partagée entre le pôle secondaire et le pôle collégial, dans d'autres encore elle se déploie complètement en parallèle, dans d'autres secteurs enfin elle n'est pas suffisamment développée ni à l'enseignement secondaire ni à l'enseignement collégial. Pour trois raisons principales : la mise en commun des énergies et des ressources; le développement de la formation professionnelle selon une dynamique de secteur plutôt qu'un isolement ou une compétition entre ordres d'enseignement; surtout, l'avantage que pourront retirer les élèves d'une formation professionnelle organisée et articulée en fonction des besoins du marché du travail et des possibilités que leur propre formation se prolonge sans heurts et jusqu'à la spécialisation, s'ils le désirent, le Conseil:

(17) recommande que les commissions scolaires et les collèges instituent *des lieux et des mécanismes de collaboration et de concertation pour articuler, au niveau régional, leurs réponses aux besoins* identifiés des groupes jeunes et adultes;

(18) recommande que les commissions scolaires et les collèges concernés dans une région *conviennent d'un leadership à exercer*, selon l'expertise constatée et les meilleures chances de développement d'un secteur de formation, *par le pôle secondaire ou le pôle collégial*;

(19) recommande que les commissions scolaires et les collèges concernés *isolent les questions d'arbitrage entre des intérêts opposés*, qui ne peuvent être tranchées que par un tiers, *des objets sur lesquels l'articulation est possible*;

(20) recommande que, dans toutes les démarches concrètes d'articulation entre une ou des commissions scolaires et un ou des collèges, il y ait *partage de rôles à exercer*, et que *ce partage soit convenu*;

(21) recommande que les efforts d'articulation du secondaire et du collégial *recouvrent les champs suivants* : l'établissement des programmes; l'autorisation de nouveaux programmes; le perfectionnement des enseignants; la clarification des acquis à reconnaître; la formation sur mesure; la formation en cours d'emploi; les modalités assouplies de passage du secondaire au collégial.

2.4 Le passage du secondaire au collégial dans le secteur professionnel

Dans un avis portant sur l'articulation de deux systèmes, le passage d'un élève de la formation professionnelle reliée au secondaire à la formation technique reliée au collégial constitue un aspect particulier de cette articulation. Cet aspect ne doit être ni surévalué, ni minimisé. Pour le situer dans une juste perspective, on abordera successivement les éléments suivants : les nouvelles règles d'admission aux études collégiales; le cas du DEP obtenu sans l'obtention du DES, dans la situation actuelle; le passage d'un élève dans l'hypothèse où l'on procéderait à une révision sérieuse des préalables.

En regard des nouvelles règles d'admission aux études collégiales, l'article 2 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial a récemment été amendé par décret pour tenir compte de la formation professionnelle au secondaire : « Pour être admise dans un collège à titre d'étudiant, une personne doit répondre aux conditions suivantes : « être titulaire d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S.) ***ou d'un diplôme d'études professionnelles*** (D.E.P.) ***et avoir réussi les cours de langue maternelle et de langue seconde de la 5e année du secondaire***... » Il est important de bien comprendre cette modification et d'en saisir l'impact prévisible sur l'articulation des deux ordres d'enseignement.

Dorénavant, le Règlement sur le régime pédagogique du collégial admet deux diplômes dans les conditions d'admission aux études collégiales : le DES comme diplôme couramment requis jusqu'à maintenant et le DEP sanctionnant la nouvelle filière d'études professionnelles reliée au secondaire. Cependant, il assortit au DEP les 10 unités de langue maternelle et de langue seconde de 5e secondaire qui sont déjà requises[46] pour l'obtention du DES dans le passage entre le secondaire et le collégial.

---

46. Notons que la «sanction transitoire» n'exige pas encore les unités de 5e secondaire en langue seconde pour les francophones. La sanction du nouveau régime, intégralement applicable en 1992, les exigera.

Trois cas de passage d'un élève entre le secondaire et le collégial sont officiellement possibles : passage avec le DES, avec le DEP en plus du DES et avec le DEP sans DES[47]. Le DES ne pose pas de questions particulières de passage; jusqu'à l'amendement récent, il était la base normale et courante de l'admission au collège. Si, à ce diplôme de base, s'ajoute la formation professionnelle sanctionnée par un DEP, le détenteur de ce second diplôme aborde les études collégiales avec une formation de base complétée par une spécialisation. Le passage entre le secondaire et le collégial ne pose pas ici un problème de niveau d'études suffisant, mais plutôt une question de valeur ajoutée. La question est de savoir comment on traite cette valeur ajoutée. Dans le contexte présent de la structure de l'enseignement collégial, ce passage se ramène en partie, mais en partie seulement, à ce qui a été exposé dans la section précédente sur les programmes professionnels. Certains programmes admettent plus que d'autres des passerelles en raison de la proximité entre la formation professionnelle dispensée au secondaire et la formation technique du collégial. Par ailleurs, le passage avec un DEP en plus d'un DES aux programmes du secteur préuniversitaire — ce qui ne sera pas le fait d'un très grand nombre d'élèves — ouvre sur des décisions particulières, fondées sur l'étude des dossiers à la pièce.

Quand on examine plus attentivement le cas du DEP sans le DES — qui est en réalité inclus dans les nouvelles conditions d'admission aux études collégiales — on s'aperçoit qu'il présente une situation de passage plus problématique. À première vue, les conditions stipulées dans le décret amendant l'article 2 du Régime pédagogique du collégial rapprochent le DEP, si l'on y ajoute les cours réussis de langue maternelle et de langue seconde de 5e secondaire, du DES tel qu'il sera sanctionné en 1992. Dans les deux cas, l'insistance porte sur les unités réussies de 4e secondaire. Toutefois, le nombre d'unités requises demeure plus grand pour l'obtention du DES. Outre les matières conjointement identifiées de langue maternelle, de langue seconde, de mathématique, d'enseignement moral ou religieux, le diplôme d'études secondaires inclut obligatoirement 4 unités de sciences physiques, 8 unités de sciences humaines et 2 unités en formation de la personne.

Entre les deux diplômes — même dans la conjoncture actuelle de l'articulation du secondaire et du collégial — il existe néanmoins une différence fondamentale. Pour le détenteur du DEP qui a complété un certain nombre d'unités de 4e secondaire et les unités de langue maternelle et de langue seconde de 5e secondaire, la formation de base est pratiquement terminée. La formation professionnelle qui suit, on l'a vu, est une formation spécialisée et condensée, reliée à l'emploi. À la différence des études techniques conduisant à l'obtention d'un certificat d'études collégiales, la formation professionnelle conduisant au DEP est exclusivement centrée sur les spécialités professionnelles[48].

---

47. Les diplômes «jugés équivalents» dans les conditions d'admission ramènent en définitive aux diplômes officiels.

48. À la lumière des tendances touchant la formation professionnelle aux États-Unis notées plus haut et pour faciliter l'articulation des deux ordres d'enseignement, il faudrait analyser les programmes de formation professionnelle pour en dégager les éléments de formation générale qu'ils peuvent contenir, particulièrement en ce qui a trait aux sciences de la nature et à la mathématique.

Alors, deux questions se posent pour la transition du secondaire au collégial à partir d'un DEP sans DES : Quelle est la longueur du pont à établir entre les deux ordres d'enseignement, compte tenu du système actuel des préalables? À quels programmes du collégial le détenteur d'un DEP sans DES peut-il accéder en pratique?

L'introduction du DEP sans DES dans les conditions d'admission aux études collégiales a les effets suivants : 1. La formation professionnelle est libérée d'une partie de la formation générale, normalement requise pour un DES. Cet effet va dans le sens de la spécificité de la formation professionnelle, mais il constitue un dégagement hâtif de la formation professionnelle par rapport à la formation de base. 2. En allégeant la formation générale de base, normalement requise pour la poursuite d'une formation professionnelle, le DEP sans DES ne facilite pas le passage d'une formation professionnelle délestée de champs importants de la formation générale, comme les sciences de la nature et les sciences humaines, à la formation collégiale tant préuniversitaire que technique. Le passage devient problématique lorsqu'on prend en compte le système actuel des préalables. Ceux-ci sont constitués de mathématique optionnelle, de physique et de chimie de 4e et 5e secondaire. Or, le DEP sans DES ne requiert même pas les unités obligatoires de sciences physiques (chimie et physique) de 4e secondaire, ni, bien sûr, les unités obligatoires de mathématique de 5e secondaire (d'ailleurs, le DES lui-même ne les exige pas).

À quels programmes du collégial le DEP sans DES peut-il réellement et directement donner accès à l'heure présente? Dans les programmes de spécialités techniques, seulement 27 programmes sur un total de 132 programmes répertoriés dans les ***Cahiers de l'enseignement collégial*** ne comportent pas de préalables. En pratique, le détenteur d'un DEP sans DES, et sans cours préalable, pourrait avoir directement accès à 5 programmes de techniques humaines (sans correspondance avec le secondaire), à 20 programmes d'arts appliqués et à un programme de techniques biologiques ou de techniques de l'administration. En définitive, les programmes considérés comme les plus prestigieux et les plus fréquentés lui seraient fermés. Dans les programmes préuniversitaires, paradoxalement, les arts, les lettres et les langues demeureraient accessibles. Les sciences de la santé, les sciences pures et appliquées seraient hors de portée et les sciences de l'administration, d'accès difficile. Quant aux sciences humaines, les 8 unités ou 200 heures manquantes de 4e secondaire et de 5e secondaire compliqueraient le passage au collégial. Ces unités manquantes combinées aux préalables exigés pour un certain nombre de cours collégiaux ne donneraient accès — paradoxalement encore — qu'aux cours de concentration en sciences humaines sans mathématique, en sciences religieuses, en philosophie et en droit.

Il ne s'agit guère là d'un passage harmonieux et facile entre la formation professionnelle reliée au secondaire et les études collégiales, techniques ou préuniversitaires. On peut certes imaginer des passerelles d'un ordre d'enseignement à l'autre. Le Conseil s'est d'ailleurs montré favorable à de tels aménagements organisationnels dans son avis de janvier 1989 sur l'enseignement de la mathématique et des sciences de la nature au deuxième cycle du secondaire : il y « recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de reconnaître aux collèges le mandat et les moyens d'offrir ***des cours d'ajus-***

tement et de mise à niveau à l'intention des candidats jugés aptes mais n'ayant pas suivi tous les cours préalables à la ligne de départ définie[49] ». Cependant, il importe que les écarts officiellement admis entre les deux systèmes distincts, secondaire et collégial, ne soient pas trop considérables, d'une part, et n'engendrent pas des allongements imprévus et des reports de formation d'un ordre d'enseignement à l'autre, d'autre part. La transparence de l'articulation du secondaire et du collégial suppose qu'on ne piège pas les élèves empruntant tel passage plutôt que tel autre et exige, du moins, qu'on les prévienne clairement des conséquences de leur choix pour la suite de leur formation.

Une révision sérieuse des préalables, en vertu du principe des préalables pédagogiquement justifiables tel que proposé par le Conseil, améliorerait la transition du secondaire (DES) au collégial, et, par voie de conséquence, le passage du DEP sans DES aux études collégiales. Il permettrait de remédier, pour une bonne part, à la distorsion actuelle entre les deux ordres d'enseignement.

Par ailleurs, si on augmente la part des unités obligatoires dans la sanction des études secondaires, on crée un écart encore plus grand entre le DES et le DEP sans DES. Ainsi, plus on s'éloigne du DES comme base courante et normale du passage du secondaire au collégial, plus on complique alors l'articulation des deux ordres d'enseignement.

Une difficulté importante s'ajoute pour les jeunes qui, munis d'un DEP sans DES, voudraient être admis à des études collégiales conduisant à l'obtention d'un DEC avec mention de spécialisation ou avec mention de concentration. Cette difficulté provient de la structure même du DEC, comme on l'a déjà souligné, qui selon la répartition tripartite des cours oblige tous les élèves du collégial à suivre des cours communs de philosophie, de langue et littérature et d'éducation physique. Il est douteux qu'après avoir poursuivi une formation générale de base mitigée, après s'être formé à l'emploi dans une formation professionnelle spécialisée et concentrée, le jeune détenteur d'un DEP puisse aisément réussir le passage à des études collégiales comportant l'équivalent d'une année de formation générale plus poussée. Il faut, pour les élèves de ce groupe, envisager des hypothèses de souplesse appropriées.

En conclusion, le Conseil est d'avis qu'il faut examiner avec soin le passage des formations professionnelles sans DES aux études collégiales. Statistiquement[50] et structurellement, ce type de passage ne semble pas avoir beaucoup d'avenir. Il ne faudrait donc pas se donner trop bonne conscience par l'introduction officielle du DEP dans les conditions d'admission aux études collégiales. Cette mesure n'est peut-être pas la meilleure stratégie pour valoriser la formation professionnelle au secondaire. Malgré des intentions par ailleurs louables, le passage de la formation professionnelle du secondaire à

49. *Op. cit.*, p. 36.

50. Voir: CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle des élèves...* chapitre 2.

la formation technique du collégial demeure exceptionnel et conduit à des arbitrages cas par cas, plutôt qu'il ne met en cause l'articulation de deux systèmes.

Néanmoins, des articulations plus souples de la formation professionnelle demeurent possibles, à la manière des quelques pistes identifiées dans l'étude de la répartition des programmes professionnels entre les deux ordres d'enseignement.

C'est pourquoi le Conseil :

(22) considère que *l'introduction du DEP dans les conditions d'admission aux études collégiales a des limites* qui nécessitent et *justifient des aménagements particuliers de transition*;

(23) affirme que *plus on s'éloigne du DES comme base normale et courante* de l'articulation du secondaire et du collégial, plus on complique la rencontre fonctionnelle des deux ordres d'enseignement, au désavantage des étudiants.

CHAPITRE III

DES EXIGENCES DE LEADERSHIP

Étudier l'articulation des ordres d'enseignement secondaire et collégial, c'est aussi examiner les mécanismes de communication et de concertation existant entre les deux réseaux. Mais, en deçà de ces mécanismes existent des responsabilités qu'il importe de mettre à jour et des formes de leadership qu'il semble essentiel de caractériser, si l'on souhaite que s'instaure une gestion efficace de l'articulation du secondaire et du collégial.

Dans ***un premier temps***, on tente donc de voir quel peut être, en plus des compétences juridiques et réglementaires reconnues, un véritable leadership ministériel sur des questions qui relèvent de l'un ou l'autre ou des deux ministères concernés. Dans ***un second temps***, on s'attache à cerner quelques conditions favorables à un leadership partagé entre l'ensemble des intervenants.

3.1 Par delà les compétences juridiques et réglementaires, le leadership ministériel

À deux reprises[1], le Conseil a déjà souligné le caractère spécifique de la responsabilité ministérielle dans l'articulation du secondaire et du collégial. À la différence de l'articulation du collège et de l'université, où les compétences juridiques sont asymétriques — et, pourtant, il s'agit des deux ordres de l'enseignement supérieur —, ***l'articulation du secondaire et du collégial s'appuie sur des compétences juridiques et réglementaires comparables***. Il ne s'agit donc pas ici que de l'autorité ministérielle recouvrant les deux ordres d'enseignement, autorité actuellement exercée par le même titulaire dans des champs d'intervention multiples: c'est en vertu de l'autorité du ministre, en effet, que, dans les écoles et dans les collèges, le règlement sur le régime pédagogique est édicté, les programmes d'études sont approuvés, les règles de sanction établies, les politiques d'évaluation énoncées, les diplômes décernés, les conditions d'admission et les préalables déterminés, la carte des enseignements professionnels dessinée, les mesures de soutien pour les jeunes et les adultes décidées.

Il reste que deux lois distinctes, la Loi sur l'instruction publique, d'une part, et la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, d'autre part, appellent chacune une gestion propre. La première était une vieille loi, entièrement refondue dans la loi 107. La deuxième est une loi plus récente qui date de 1966-1967 dans sa version d'origine et qui a subi quelques amendements, notamment en 1979. De plus, les règlements sur les régimes pédagogiques, rattachés à ces deux lois, ont connu, eux aussi, des histoires différentes. Le règlement sur le régime pédagogique du secondaire de 1981 comporte des changements majeurs par rapport aux deux règlements qui l'ont précédé, les règlements n° 1 et n° 7. Quant au règlement sur le régime pédagogique du collégial, il est plus récent et entérine, dans une très large proportion, les articles du régime provisoire prévalant depuis l'origine des cégeps en 1967.

---

1. Voir: CSE, *Du collège à l'université...*, pp. 37-39; *Les Sciences de la nature et la mathématique...*, pp. 36-39.

Par rapport à des éléments importants qui interviennent directement ou indirectement dans l'articulation des deux ordres d'enseignement, ***l'autorité ministérielle ne s'exerce pourtant pas de la même manière***. Ainsi en est-il dans la gestion des programmes d'études. Tous les programmes d'études, même les programmes d'État, impliquent une juridiction partagée du Ministère et des collèges, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement secondaire. En outre, même si les programmes d'études sont toujours approuvés par le ministre en dernier ressort, les établissements d'enseignement collégial gèrent, d'une manière autonome, un assez grand nombre de programmes d'études appelés, à juste titre, programmes d'établissement. Autre exemple significatif: l'évaluation et la diplomation. Dans le cas du secondaire, le ministre sanctionne les études et décerne les diplômes après avoir soumis les élèves à plusieurs épreuves uniques, à l'échelle provinciale. Au collégial, le ministre ne fait pas passer d'examen provincial aux élèves et le règlement sur le régime pédagogique impose, comme seule obligation aux établissements, celle de se donner une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des élèves. Quant aux diplômes, le ministre les remet aux candidats après qu'un collège, par son conseil d'administration, a lui-même attesté la réussite des études.

L'articulation du secondaire et du collégial fait appel à une responsabilité ministérielle certaine en matière juridique et réglementaire. Cependant, la gestion du système, notamment à la jonction des deux ordres d'enseignement, nécessite en outre un ***véritable leadership ministériel***, sans lequel les lois et les règlements pourraient difficilement contrer les blocages ou les effets de système. Malgré des juridictions et des responsabilités ministérielles assez symétriques entre l'ordre d'enseignement secondaire et l'ordre d'enseignement collégial, des asymétries notables, on l'a constaté, se sont développées de part et d'autre. Par delà les compétences juridiques et réglementaires, ce n'est qu'en vertu d'un leadership ministériel que peut s'améliorer l'articulation des deux ordres d'enseignement. Le leadership ministériel doit être considéré comme un élément majeur de la gestion du système.

Ce leadership n'équivaut nullement à une centralisation administrative. Au contraire, en intervenant dans son champ de compétence propre, il peut susciter en même temps des initiatives locales et un leadership partagé dans d'autres champs de compétence, comme on le verra dans la section suivante. Les actions dans lesquelles s'exerce ce leadership sont tantôt directement reliées à l'aspect juridique ou réglementaire, tantôt concernent les deux ordres d'enseignement ou des éléments reliés à l'un et à l'autre, tantôt impliquent des décisions sans lesquelles le poids des intérêts risque souvent d'emporter l'articulation du secondaire et du collégial dans une direction qu'on ne voudrait pas.

Le diplôme d'études professionnelles (DEP) et le certificat d'études collégiales (CEC) constituent une bonne illustration d'***un leadership ministériel directement relié à l'aspect juridique et réglementaire***. Jusqu'ici, ces deux diplômes d'études professionnelles, régis par des règlements distincts appartenant à l'un et l'autre ordres d'enseignement n'avaient pas de lien entre eux. Ce n'est qu'avec l'amendement récent au règlement sur le régime pédagogique du collégial que le DEP peut désormais s'inscrire parmi les conditions possibles d'admission aux études collégiales. Pour les jeunes et les adultes inscrits au diplôme d'études professionnelles géré par le secondaire, une communication est donc en principe établie entre l'ordre d'enseignement secondaire et l'ordre d'enseignement collégial. Elle risque toutefois de demeurer marginale, dans la pratique,

si le ministre, qui édicte aussi les préalables, ne procède pas en même temps à leur révision. Sans un leadership ministériel capable de joindre les actions qui s'appellent respectivement, la direction anticipée d'un passage plus aisé du secondaire au collégial en formation professionnelle risque de ne pas être sérieusement prise en considération.

Par ailleurs, plusieurs programmes du collégial et du secondaire ont entre eux des degrés d'affinité tels qu'ils inciteraient à lier plus organiquement des diplômes d'études professionnelles à des certificats d'études collégiales, à la fois pour une meilleure formation professionnelle et une meilleure articulation du secondaire et du collégial. En ce cas, le leadership ministériel s'exerce, en vue de la cohérence des diplômes et des formations, directement à partir de la compétence juridique et réglementaire du ministre.

On peut apporter d'autres exemples qui, tout en n'étant pas sans lien juridique ou réglementaire, font surtout appel à ***un leadership ministériel qui porte sur des éléments reliés à la cohérence des deux ordres d'enseignement***.

L'harmonisation des mesures qui s'adressent aux jeunes et aux adultes, en formation générale et en formation professionnelle, constitue un premier champ d'action où peut s'exercer un tel leadership. Non seulement les seuils d'entrée au collège sont-ils ici en cause, mais il y va aussi de la souplesse de l'organisation de la formation, des modes d'évaluation et de diplomation, des règles de soutien financier aux élèves. Moins de disparité entre jeunes et adultes contribuerait, sans doute, à une meilleure harmonisation.

Plus de clarté et de précision et des réaménagements dans la multiplicité des modes de sanction des études, en lien avec les fonctions de travail, amélioreraient aussi l'articulation du secondaire et du collégial. Des cartes de l'enseignement professionnel mieux harmonisées contribueraient aussi à l'élimination graduelle des chevauchements entre programmes ou des inadéquations entre programmes autorisés et programmes réellement dispensés. Toutes ces actions peuvent difficilement être entreprises sans un leadership ministériel qui s'exerce sur des éléments reliés à la cohérence des deux ordres d'enseignement et du système lui-même.

Enfin, il existe aussi une forme de ***leadership ministériel qui implique des décisions orientées dans une direction planifiée*** : sans elles, le système risque d'être soumis à des intérêts particuliers.

L'exemple des concentrations de l'enseignement collégial en formation préuniversitaire est significatif. Les programmes collégiaux eux-mêmes constituent les meilleures structures d'accueil, à condition de mettre en oeuvre les visées de formation fondamentale du régime pédagogique du collégial, comme on l'a rappelé plus haut. Dans le cas de ces concentrations, le ministre a pris à sa charge de conduire les consultations et de formuler les objectifs des programmes. Un certain leadership ministériel a donc existé en ce domaine. La révision des programmes, cependant, est toujours confiée à des coordinations provinciales par disciplines, qui communiquent difficilement entre elles. L'appel à la concertation ne semble pas conduire ici à des retournements prévisibles à moins que, en vertu d'une décision ministérielle, les modes d'élaboration et de révision de programmes ne soient assez profondément modifiés.

Si, au cours de ses deux interventions précédentes sur la responsabilité ministérielle, le Conseil s'est refusé à préconiser toute approche autoritaire de la gestion du système, il doit néanmoins rappeler qu'un changement devenu nécessaire ne peut venir de ceux qui sont spécialistes d'une discipline et qui n'ont pas la responsabilité de l'ensemble du système. Pour qu'une coordination de programmes, autre que disciplinaire, puisse s'instaurer, le leadership ministériel qui a commencé à s'affirmer au regard de certaines concentrations — leadership qui n'exclut aucunement la participation du réseau — doit aussi s'affirmer, voire s'accentuer, pour l'ensemble des programmes.

Il en est de même de la diversification dans la formation générale au deuxième cycle du secondaire qui constitue l'un des aspects fondamentaux de la proposition du Conseil sur l'enseignement de la mathématique et de sciences[2]. On ne peut attendre des spécialistes en mathématique et en sciences de la nature qu'ils prônent une diversité forcément favorable au renforcement possible d'autres disciplines. Il en résulte aussi un effet de système : les élèves choisissent davantage ce qui est le plus valorisé dans les mécanismes du système. Sans un leadership ministériel assez clairement affirmé en faveur d'une formation générale diversifiée, il est peu probable que les préalables soient rapidement modifiés et que les effets de système qu'ils occasionnent soient aisément maîtrisés.

Par rapport à cette question de la diversité de la formation et de l'articulation des deux ordres d'enseignement, le système éducatif québécois admet plus d'un paradoxe. Alors que, au secondaire, il insiste sur les préalables de mathématique et de sciences, il prône au collège, par ses cours communs obligatoires, un humanisme classique constitué de littérature et de philosophie. Alors qu'il cherche à valoriser la formation professionnelle, il laisse peu de place aux options technologiques au secondaire et guère davantage à l'analyse critique de la technologie dans une formation générale à visée de formation fondamentale au collège. Certes, le leadership ministériel ne peut être le garant infaillible de l'élimination de toutes les contradictions du système. Cependant, il peut contribuer à l'amélioration de plusieurs aspects importants de l'articulation du secondaire et du collégial en exercant, par rapport à l'ensemble, l'indispensable rôle d'orientation que nul autre n'a comme compétence et responsabilité.

3.2 Quelques principes d'un leadership partagé

Parler de leadership partagé, c'est évoquer le nécessaire engagement de tous les partenaires concernés. Au-delà du rôle proprement ministériel des deux ministères en cause, il demeure tout un champ d'interventions qui ne peuvent parvenir à terme sans la participation de l'ensemble des agents institutionnels. L'articulation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial comporte de multiples facettes et repose sur une gamme significative de rôles, qui impliquent aussi bien les deux réseaux d'établissements que les organismes de liaison, de concertation et de consultation.

---

2. Voir : CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique...*, pp. 12-20 et *Améliorer l'éducation scientifique...*, chapitre 2.

Les propos qui suivent ne sont nullement des recommandations d'actions spécifiques s'adressant à des établissements ou à des organismes particuliers. Ils tentent plutôt de dégager quelques principes directeurs, favorables à un leadership partagé entre tous les intervenants, en matière d'articulation du secondaire et du collégial.

Le premier principe directeur affirme que ***ce leadership partagé concerne autant la formation générale que la formation professionnelle***. En formation générale, en effet, les analyses précédentes ont fait ressortir des enjeux communs aux partenaires du secondaire et du collégial. Ces enjeux existent relativement à l'évolution du deuxième cycle du secondaire, qui devrait orchestrer une suffisante diversification, favorisant des choix d'orientation éclairés et judicieux; relativement aux exigences supplémentaires d'admission au collège — les préalables —, qui devraient être justifiées pédagogiquement; relativement à la continuité et à la coopération dans des disciplines particulières, comme la langue maternelle, les sciences humaines, la formation personnelle et sociale ou la technologie[3].

En ce qui concerne la formation professionnelle, les analyses précédentes ont montré une asymétrie marquée entre celle du secondaire et celle du collégial. Des questions d'articulation se posent alors, de façon inédite, aux partenaires des deux ordres d'enseignement. Mais, il y a aussi des besoins d'articulation en regard de formations professionnelles spécifiques : arbitrage des cartes des spécialités professionnelles du secondaire et du collégial, de façon à parer à des doubles emplois hérités du passé; mise en commun des compétences et convergence des efforts de développement dans des domaines partagés; harmonisation des rôles en matière de services de formation des adultes en cours d'emploi; prise en compte équitable des cas de passage d'une formation professionnelle secondaire à son pendant collégial.

Le deuxième principe directeur rappelle ***la pertinence d'une exploitation judicieuse des lois existantes***. Une loi sur les collèges[4] existe, qui permet la présence, au sein d'un conseil d'administration, d'une ou deux personnes reconnues pour leur connaissance ou leur expérience dans le domaine de l'enseignement secondaire. De même, l'article 55 de la loi 107 porte sur la composition du conseil d'orientation de l'école : à l'alinéa 6, en parlant «d'un représentant de la communauté nommé par le conseil», il ouvre la porte à un membre qui pourrait être choisi pour sa connaissance de l'enseignement collégial[5].

---

3. Les cours de formation personnelle et sociale ont une dimension sociopolitique et juridique qui peut intéresser des enseignants de cégep. De même, advenant que, suivant la suggestion du Conseil (*Les Sciences de la nature et la mathématique...*, pp. 64-65), on mette en place en 5e secondaire un cours optionnel de sciences physiques particulièrement ouvert aux sciences appliquées, la définition même d'un tel cours pourrait intéresser les enseignants du collégial, notamment des enseignants du secteur technique.
4. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, LRQ, chap. C-29.
5. Loi sur l'instruction publique, LRQ, chap. I-14.

La Loi sur le Conseil des collèges[6] permet à cet organisme de traiter des questions de jonction de l'ordre d'enseignement collégial et des autres ordres d'enseignement. Le Conseil doit, en effet, faire rapport au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial et il peut lui soumettre des recommandations sur toute question concernant l'enseignement collégial : ces besoins ou ces questions, il va sans dire, peuvent concerner l'articulation du collégial et du secondaire ou du collégial et de l'universitaire. Il ressort aussi de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation qu'il peut traiter de ces questions d'articulation des ordres d'enseignement. Il peut, en effet, donner son avis au ministre de l'Éducation ou au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur toute question relevant de leur compétence et il doit transmettre au ministre de l'Éducation, qui le transmet à l'Assemblée nationale, un rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. En outre, la composition même du Conseil et sa structure, avec les commissions de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur (collège et université) et de l'éducation des adultes instituées par la loi, lui confèrent en quelque sorte la responsabilité d'une vision d'ensemble du système d'éducation. On n'a d'ailleurs qu'à lire certains de ses rapports annuels et de ses avis pour comprendre que cette préoccupation de l'ensemble du système est demeurée continuelle. Et le présent avis — tout comme le rapport annuel du Conseil des collèges, d'ailleurs — témoigne que cette préoccupation demeure bien vivante.

De toute évidence, sur ces questions d'articulation entre ordres d'enseignement qui rappellent que n'existe finalement qu'un seul système d'éducation, le ministre de l'Éducation et le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science peuvent, eux aussi, faire appel plus systématiquement aux structures consultatives mises sur pied par le Gouvernement. C'est d'ailleurs ce qu'a fait dernièrement le ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science en sollicitant du Conseil supérieur de l'éducation un avis sur les sciences de la nature et la mathématique.

Le troisième principe affirme qu'il importe de ***s'entendre sur les conditions d'efficacité d'un mécanisme d'articulation du secondaire et du collégial***. Déjà, dans son rapport 1967-1969, le Conseil supérieur de l'éducation proposait la création d'un comité mixte secondaire-collégial, pour assurer «la coordination entre le niveau secondaire et le niveau collégial[7]». On y dit que «cette coordination n'existe pas au sein du ministère[8]». Un comité est né, vers 1971, dont le mandat s'est précisé, au cours des années, dans le sens d'assurer la meilleure coordination possible entre les objectifs de formation et les politiques de formation de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial[9]. Mais, il n'a jamais réussi à prendre son envol et il n'a jamais eu l'efficacité et l'impact souhaitables.

---

6. Loi sur le Conseil des collèges, LRQ, chap. C-57.1. Le Conseil des collèges compte aussi un représentant du secondaire et un représentant de l'université.
7. CSE, *Rapport d'activité, 1967-1968 et 1968-1969*, Québec, 1970, p. 214.
8. *Ibid.*, p. 214.
9. C'est le Comité de liaison de l'enseignement collégial et de l'enseignement secondaire (CLECES).

Quoi qu'il en soit, un organisme d'articulation du secondaire et du collégial est, de toute évidence, nécessaire. Le Conseil n'entend pas entrer, ici, dans la mécanique de ce qu'on pourra appeler une commission ou un comité, un bureau ou un groupe de travail. Il rappelle plutôt quelques conditions qui assureraient la pertinence et l'efficacité d'un tel organisme.

La première condition, sans doute, réside dans l'existence d'une volonté ministérielle — il s'agit d'une double volonté ministérielle, celle du MEQ et celle du MESS —, qui fasse de cet organisme un véritable lieu d'articulation du secondaire et du collégial. La tâche de réaliser cette volonté ministérielle est d'autant plus facilitée, à l'heure actuelle, que les deux ministères relèvent du même titulaire.

La deuxième condition est la définition d'un mandat clair. Ce mandat devrait concerner tout autant la formation professionnelle[10] que la formation générale et permettre de s'attaquer à des questions importantes, telles que les sciences et la mathématique, la propédeutique au collégial, l'enrichissement au secondaire, les préalables pédagogiquement justifiables, le développement des programmes professionnels, les modalités de passage ou la carte des options professionnelles.

La troisième condition concerne la composition d'un tel organisme. De toute évidence, ce dernier devrait inclure non seulement des personnes déléguées des deux ministères — peut-être même d'autres ministères concernés —, mais aussi des représentants des deux réseaux. L'ouverture à la participation des partenaires des deux réseaux repose sur le fait que la gestion de l'articulation interpelle à la fois les ministères et les établissements.

La quatrième condition se réfère à l'octroi de ressources suffisantes. Si la volonté ministérielle existe vraiment, un tel appui ne peut qu'en être le signe le plus concret. Et c'est à la fois de ressources financières et de ressources humaines suffisantes qu'il faut parler. L'une des raisons de l'inefficacité qu'on reproche au CLECES réside précisément dans ce manque de ressources, signe à son tour de l'inexistence d'une volonté ministérielle.

La cinquième condition renvoie au caractère permanent de cet organisme. Les deux ordres d'enseignement ont déjà aujourd'hui et auront encore demain des problèmes d'articulation, qui justifient la permanence d'une telle structure. Cette permanence assurera, du même coup, la nécessaire continuité dans ce dossier, aussi bien en formation générale qu'en formation professionnelle. Ce caractère permanent ne devrait pas empêcher l'organisme, bien au contraire, de rendre publiquement des comptes, par exemple par l'entremise d'un rapport annuel.

La sixième condition fonde, en réalité, toutes les autres, y compris l'existence d'une volonté ministérielle : elle touche la mentalité. C'est donc foncièrement dans leur conviction qu'une articulation des deux ordres d'enseignement est nécessaire, et ce, au nom même du service à rendre aux élèves, que les responsables des ministères et des établissements concernés sont interpellés.

---

10. Le Comité d'arrimage secondaire-collégial créé dans la foulée du plan d'action ministériel en formation professionnelle au secondaire, pourrait donc être intégré à cette structure d'articulation des deux ordres d'enseignement plus englobante.

Le quatrième principe directeur affirme ***la nécessité d'un soutien aux initiatives locales et régionales***. De telles initiatives existent. On pense ici, par exemple, à une entente régionale sur la répartition des rôles en formation professionnelle des adultes; à une entente pour la collaboration d'une commission scolaire à l'intérieur même d'un cégep, afin d'assurer en première année de cégep les compléments de cours secondaires qu'il manque à certains élèves pour compléter leur DES; à des rencontres organisées entre enseignants d'une même discipline au secondaire et au cégep; à des rencontres d'éducateurs de cégep avec des conseils d'orientation d'écoles secondaires; à des événements conjoints, tels les expos-sciences ou des colloques avec des représentants d'entreprises.

Au-delà de l'aide financière que les ministères peuvent apporter à de telles initiatives, on peut penser qu'il serait fort utile d'en arriver à la production d'un guide visant à faciliter la gestion locale et régionale de l'articulation des deux ordres d'enseignement. Ce guide pourrait inclure à la fois les conditions de réussite d'une telle entreprise et les embûches dont il importe de prendre conscience.

Ainsi, en tenant compte des expériences québécoises, canadiennes et américaines en la matière, le guide pourrait dégager les objets sur lesquels devrait porter l'effort local et régional d'articulation, en faisant d'abord ressortir les conditions d'une articulation réussie. Ces conditions pourraient ressembler aux suivantes : leadership des décideurs des commissions scolaires et du cégep; participation des enseignants; communication entre les établissements et la communauté locale; intégration des services d'orientation aux élèves des deux ordres d'enseignement; octroi de ressources financières et humaines; présence d'un responsable de l'articulation; plan d'articulation et protocole d'entente[11].

De la même manière, dans ce guide, on pourrait faire ressortir les embûches : l'absence d'information pertinente aux élèves; les problèmes reliés à l'articulation des programmes d'études des deux ordres d'enseignement ainsi qu'à l'articulation des méthodes d'évaluation et de reconnaissance des acquis; la difficulté de coordonner les horaires des enseignants des deux ordres d'enseignement pour des rencontres et des travaux en commun; le manque de temps de la part du personnel, notamment en ce qui concerne l'orientation des élèves au secondaire; les attitudes négatives face à l'articulation, telles que l'absence d'engagement de la part des gestionnaires, la résistance des enseignants ou l'impérialisme territorial de l'un ou l'autre des ordres d'enseignement[12].

Le cinquième principe directeur en appelle à ***une mise à profit des spécialisations de divers cégeps***, pour la jonction des programmes du collégial avec ceux du secondaire et pour la collaboration des équipes de formation du cégep et des commissions scolaires. Parfois, un seul cégep est concerné; parfois, plus fréquemment cependant, plusieurs cégeps y ont un intérêt.

---

11. Ronald Farland et Connie Anderson, *High School Articulation*, pp. B-4 à B-6.

12. *Ibid.*, pp. B-17 à B-19; voir aussi : Maurice D. Ingram et Diane Troyer, *Secondary/Post-secondary Vocational-Technical Program Articulation Handbook*.

Dans les domaines de spécialisation où un seul cégep concentre les ressources de formation technique dans un programme à vocation nationale et que celui-ci correspond à quelques unités de formation de l'ordre d'enseignement secondaire, le cégep concerné — ou le centre spécialisé — pourrait, avec mandat et reconnaissance appropriés de la part des unités ministérielles responsables des programmes, travailler en concertation avec ses vis-à-vis du secondaire.

Dans les cas plus fréquents où de multiples départements de cégep travaillent sur un terrain en affinité avec des programmes offerts dans plusieurs établissements du secondaire, on pourrait explorer la piste de la mise en place d'une équipe inter-ordres d'enseignement, formée de représentants des établissements concernés. Cela pourrait produire des effets d'articulation finalement très utiles pour les deux réseaux.

Le sixième principe directeur reconnaît ***la pertinence d'une diffusion des expériences d'articulation***. Pour y arriver, on pourrait explorer les trois voies suivantes : la création d'un centre de documentation et de diffusion; l'organisation de colloques provinciaux et régionaux; l'étude et l'analyse des expériences locales et régionales.

Les ministères concernés devraient, en effet, étudier la possibilité de créer un centre de documentation et de diffusion, responsable de colliger les expériences et les efforts d'articulation sur les plans provincial, régional et local. Ce centre — ou quelque autre structure existante qui serait appropriée — recueillerait l'information en la matière et la rendrait accessible, par support informatisé et par support écrit. La revue ***Vie pédagogique*** pourrait aussi devenir un instrument privilégié de cette diffusion souhaitable.

Ce centre responsable de la documentation et de la diffusion de l'information pourrait aussi procéder lui-même à l'organisation d'un colloque annuel sur le plan provincial et soutenir, avec l'appui des ministères concernés, la tenue de colloques régionaux.

Enfin, ce centre — ou les ministères concernés — devrait procéder à la description et à l'analyse des expériences locales et régionales. Ces descriptions et ces analyses devraient être largement diffusées dans les deux réseaux, par l'entremise des colloques, de la revue ***Vie pédagogique*** ou encore du manuel de l'articulation des deux ordres d'enseignement qui serait mis à jour annuellement.

Le septième principe directeur pose ***la pertinence d'une analyse systémique des programmes d'études*** du secondaire et du collégial. Dans un avis récent[13], le Conseil recommandait au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre l'initiative d'une réarticulation de l'ensemble des programmes que, de l'éducation préscolaire au collégial, il édicte et approuve pour l'enseignement des sciences de la nature et d'inviter les universités à se joindre à l'opération. Cette recommandation contient une connotation plus large, qui la rend aussi pertinente pour d'autres programmes.

---

13. CSE, *Les Sciences de la nature et la mathématique...*, p. 75.

D'ailleurs, il semble peu souhaitable de réviser une séquence disciplinaire sans tenir compte des autres disciplines. Dans son dernier avis sur les sciences de la nature et la mathématique, le Conseil considère qu'une tâche apparaît primordiale, tâche qui rassemble finalement toutes les autres : celle de penser intégralement et de manière systémique — et non plus à la pièce — le curriculum, la grille-matières et la sanction des études au secondaire[14]. La conjoncture semble même favorable à une telle mise à jour des programmes et des curriculums dans une optique systémique : plusieurs programmes sont en révision ou sur le point d'être révisés au secondaire; au cégep, on s'interroge sur les programmes de sciences de la nature et de sciences humaines; les nouveaux programmes du primaire et du secondaire ont déjà plusieurs années[15]; les agents éducatifs, aux divers ordres d'enseignement, ont pris une conscience plus vive des problèmes d'articulation.

Cette révision systémique des curriculums ne peut, cependant, se faire sans la création de comités ou groupes de travail où siégeraient, avec des spécialistes des diverses disciplines, des représentants des réseaux d'enseignement concernés, afin de garantir une prise en compte des perspectives d'articulation et de système. Le «cadre systémique» de cette révision devrait aussi amener chaque comité ou groupe de travail à se préoccuper des objectifs de formation qui transcendent les disciplines, inviter à tenir compte de l'approche modulaire pratiquée en éducation des adultes, fournir l'information appropriée sur les curriculums des autres provinces ou d'autres pays, inciter à prendre en considération les rythmes d'apprentissage et les façons d'apprendre des élèves, montrer les implications de la révision des curriculums sur la formation et le perfectionnement des maîtres.

C'est dans cette optique d'un leadership ministériel et d'un leadership partagé que le Conseil:

(24) rappelle la nécessité d'exercer, par delà les compétences juridiques et réglementaires, un *véritable leadership ministériel* qui puisse garantir une meilleure coordination des deux ordres d'enseignement;

(25) invite tous les intervenants des ministères et des réseaux en matière d'articulation du secondaire et du collégial à *s'inspirer des quelques principes directeurs énoncés plus haut, favorables à un leadership partagé*.

14. CSE, *Améliorer l'éducation scientifique...*, pp. 33-34.

15. De l'avis d'experts, un programme d'études a normalement une espérance de vie de sept ou huit ans.

CONCLUSION

Améliorer l'articulation du secondaire et du collégial n'est pas une mince tâche. Il y va tout autant des visées de formation et des structures curriculaires que de la formation générale et de la formation professionnelle, aux deux ordres d'enseignement. Le leadership ministériel et l'engagement des intervenants des deux réseaux sont aussi en cause. Une telle tâche ne peut donc être réalisée sans une volonté ministérielle ferme, sans ajustements structurels appropriés et sans mécanismes de coordination efficaces. Mais, surtout, elle exige une évolution des mentalités, qui permette de dépasser toute chasse gardée et de se situer dans l'optique d'un unique système d'éducation.

Toute structurelle, fonctionnelle ou systémique qu'elle soit, cependant, cette question concerne au plus haut point les élèves eux-mêmes. En définitive, une meilleure articulation des deux ordres d'enseignement ne peut que contribuer à diminuer les échecs et les abandons et à augmenter la poursuite et la réussite des études. Concevoir et aménager les ordres d'enseignement secondaire et collégial comme deux éléments d'un même système d'éducation sert la continuité du cheminement des élèves et, finalement, l'accessibilité et la qualité de la formation.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

(1) rappelle que les *disparités importantes* qui caractérisent actuellement le secondaire et le collégial et les *difficultés conséquentes d'articulation* de ces deux ordres d'enseignement constituent *des obstacles aux cheminements de scolarisation et de qualification des élèves*;

(2) souligne que *des cours obligatoires du deuxième cycle du secondaire davantage pris en compte dans le diplôme d'études secondaires, une diversité plus grande de la formation générale, des enrichissements du curriculum du secondaire* — visibles dans le cheminement scolaire de l'élève —, permettant de mieux tester des orientations en train de se définir, constituent *des voies contribuant à une meilleure articulation* des deux ordres d'enseignement;

(3) souligne que, à l'enseignement collégial, la *refonte ou la réinterprétation de programmes sur la base de la formation fondamentale* et de l'approche-programme, *l'ouverture à des apprentissages transdisciplinaires* et *le partage de perspectives communes avec l'enseignement secondaire, en formation générale*, constituent des champs d'action favorisant *une meilleure articulation* du secondaire et du collégial;

(4) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de faire en sorte que *la formation générale* acquise au secondaire et sanctionnée par un diplôme fiable et lisible constitue le préalable essentiel des études collégiales;

(5) rappelle qu'il est toujours opportun de *procéder à une révision sérieuse* de la liste des programmes collégiaux qui, sans motifs pédagogiquement fondés, imposent *des cours préalables* en mathématique et en sciences de la nature;

(6) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de ne conserver et de ne développer que *des préalables pédagogiquement justifiables* et d'adopter, en la matière, *une perspective résolument centrée sur l'élève* et sur un cheminement scolaire à la fois exigeant et respectueux de ses aptitudes;

(7) recommande que les deux ordres d'enseignement conjuguent leurs forces pour *développer des modes rigoureux, mais différents, d'évaluation des apprentissages* qui puissent faciliter le passage des jeunes et des adultes du secondaire au collégial;

(8) invite chaque ordre d'enseignement à *respecter la spécificité de sa mission propre* au regard de l'acquisition de la compétence langagière et à *garantir l'atteinte des objectifs terminaux* par les élèves;

(9) rappelle que, dans le contexte actuel, il importe que le cégep offre *des cours d'appoint et des mesures de rattrapage* suffisantes et adéquates;

(10) porte à l'attention de tous le fait que la *formation professionnelle a évolué en parallèle* et d'*une manière asymétrique* au secondaire et au collégial;

(11) invite chaque ordre d'enseignement à *situer son intervention en formation professionnelle dans une perspective de système*, propre à favoriser l'articulation du secondaire et du collégial;

(12) invite le ministère de l'Éducation à instituer, pour les jeunes en formation professionnelle au secondaire, *des modes d'assistance financière adéquats*;

(13) estime que les constats sur les effectifs de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial doivent *inciter les deux ordres d'enseignement à entreprendre des actions conjointes*;

(14) recommande que les deux ordres d'enseignement *établissent des continuités d'un diplôme à l'autre*, de telle sorte que la formation professionnelle puisse se poursuivre sans obstacle du secondaire au collégial;

(15) recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'autoriser, sur une base expérimentale, les collèges qui le désirent à offrir des formations qui, tout en *respectant la spécificité de la formation collégiale, prennent le relais d'acquis du secondaire* en formation professionnelle;

(16) recommande que soient établis des *modèles d'articulation* aussi diversifiés que le sont les situations dans les milieux;

(17) recommande que les commissions scolaires et les collèges instituent *des lieux et des mécanismes de collaboration et de concertation pour articuler, au niveau régional, leurs réponses aux besoins* identifiés des groupes jeunes et adultes;

(18) recommande que les commissions scolaires et les collèges concernés dans une région *conviennent d'un leadership à exercer*, selon l'expertise constatée et les meilleures chances de développement d'un secteur de formation, *par le pôle secondaire ou le pôle collégial*;

(19) recommande que les commissions scolaires et les collèges concernés *isolent les questions d'arbitrage entre des intérêts opposés*, qui ne peuvent être tranchées que par un tiers, *des objets sur lesquels l'articulation est possible*;

(20) recommande que, dans toutes les démarches concrètes d'articulation entre une ou des commissions scolaires et un ou des collèges, il y ait *partage de rôles à exercer*, et que *ce partage soit convenu*;

(21) recommande que les efforts d'articulation du secondaire et du collégial *recouvrent les champs suivants* : l'établissement des programmes; l'autorisation de nouveaux programmes; le perfectionnement des enseignants, la clarification des acquis à reconnaître; la formation sur mesure; la formation en cours d'emploi; les modalités assouplies de passage du secondaire au collégial;

(22) considère que *l'introduction du DEP dans les conditions d'admission aux études collégiales a des limites* qui nécessitent et *justifient des aménagements particuliers de transition*;

(23) affirme que *plus on s'éloigne du DES comme base normale et courante* de l'articulation du secondaire et du collégial, *plus on complique la rencontre fonctionnelle des deux ordres d'enseignement, au désavantage des étudiants*;

(24) rappelle la nécessité d'exercer, par delà les compétences juridiques et réglementaires, *un véritable leadership ministériel* qui puisse garantir une meilleure coordination des deux ordres d'enseignement;

(25) invite tous les intervenants des ministères et des réseaux en matière d'articulation du secondaire et du collégial à *s'inspirer des quelques principes directeurs énoncés plus haut, favorables à un leadership partagé*.

ANNEXES

ANNEXE 1

Effectifs des programmes de CEC en 1988-1989*

	Programme	Inscrits
221.51	Technologie de l'architecture	70
221.52	Technologie du génie civil	63
221.53	Mécanique du bâtiment	79
241.50	Formation générale en technique de génie mécanique	219
241.51	Fabrication mécanique	16
241.52	Dessin de conception mécanique	5
241.53	Programmation en commande numérique	9
241.57	Hydraulique, pneumatique et automatismes	45
243.50	Instrumentation et contrôle	12
243.52	Électronique	18
243.55	Électrotechnique générale	598
243.56	Équipements biomédicaux	12
247.50	Micro-ordinateur général	173
260.51	Systèmes ordinés et automatisés	20
270.50	Métallurgie générale	12
310.53	Techniques judiciaires	103
322.53	Techniques d'éducation en service de garde	68
351.51	Techniques d'éducation spécialisée	338
371.51	Agents de pastorale	121
393.51	Techniques de la documentation	95
410.50	Finance	78
410.51	Marketing	88
410.52	Personnel	30
410.53	Gestion financière informatisée	641
410.54	Gestion industrielle	122
410.55	Assurances générales	9
410.57	Transport	20
410.62	Administration publique	168
410.64	Fiscalité	40
412.62	Techniques de bureau	717
414.51	Tourisme	44
420.51	Programmeur-programmeuse analyste	1 272
	Total :	5 296

* Source : SIGDEC, liste mécanographiée 535 B-03, 9 mai 1989.

ANNEXE 2

Affinités entre les programmes de formation professionnelle au secondaire et les programmes techniques du DEC professionnel

Note : Lorsque le nom d'un programme professionnel secondaire est suivi d'un code numérique double, le second numéro renvoie à la version anglaise du programme.

CEP : Certificat d'études professionnelles
DEP : Diplôme d'études professionnelles
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle
DEC : Diplôme d'études collégiales

Secteurs* de formation en vue du CEP, du DEP et de l'ASP	Correspondance de programmes de DEC professionnels
SECTEUR 1 : ADMINISTRATION, COMMERCE ET SECRÉTARIAT	
DEP en Secrétariat (1413 et 1913), Travail de bureau (1335 et 1835), ASP en Secrétariat bureautisé (1409 et 1909).	*Parenté forte* avec Techniques de bureau (412.02).
DEP en Comptabilité (1412 et 1912), ASP en Comptabilité informatisée et finance (1387 et 1887).	*Affinités moyennes* avec Techniques administratives — finance (410.03).
ASP en Secrétariat médical (1390 et 1890) et juridique (1408 et 1908).	*Sans correspondance*
DEP en informatique (opération) (1300), CEP en Vente et représentation professionnelle (1034 et 1534).	*Affinités faibles* avec Informatique (420.00), Techniques administratives, marketing (410.01).
DEP en Vente de pièces de quincaillerie, de matériaux de construction et du service à la clientèle (1451).	*Sans correspondance*

* Les affinités fortes, moyennes ou faibles, sont établies en fonction des 23 secteurs de la formation professionnelle au secondaire.

SECTEUR 2 : AGROTECHNIQUE

DEP en Horticulture (1414), Production animale (1169), Production végétale (1159) et ASP en Production horticole (1416), Production laitière (1419), Production de viande (1420).	*Forte parenté* avec programmes des deux instituts de technologie agricole (Saint-Hyacinthe et La Pocatière) : Zootechnologie (153.01), Horticulture légumière et fruitière (153.02), Horticulture ornementale (153.03) et Techniques de productions végétales (153.06). *Affinité moyenne* avec Gestion et exploitation d'entreprise agricole (132.03).
DEP Mécanique agricole d'entretien (1171) et ASP Mécanique agricole de réparation (1421).	Sans correspondance.
CEP Fleuristerie (1415) et Horticulture maraîchère écologique (1422).	Affinité faible avec les mêmes programmes.

SECTEUR 3 : ALIMENTATION, HÔTELLERIE ET RESTAURATION

DEP en Cuisine d'établissement (1008 et 1508) et ASP Cuisine professionnelle 1 (1011 et 1511).	*Forte parenté* avec : Techniques de gestion des services alimentaires (430.02) de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie.
CEP en Boucherie et charcuterie (1009 et 1509), Service de restauration (1010 et 1510) et Pâtisserie (1032 et 1532).	*Affinité faible* avec ce programme.

SECTEUR 4 : ARTS APPLIQUÉS

DEP en Aménagement d'intérieur (1325 et 1825), Étalage (1326), Photographie (1327), Poterie (1021) et ASP en Aménagement d'intérieur et étalage (1024).	*Affinités moyennes* avec : Aménagement d'intérieur (570.03), Esthétique de présentation (570.02), Photographie (570.04), Céramique (570.01).
DEP en Dessin publicitaire (1337).	*Affinités faibles* avec Arts et technologie des médias-publicité (589.01).
DEP en Ferronnerie d'art (1023).	Sans correspondance.

SECTEUR 5 : BOIS ET MATÉRIAUX CONNEXES

DEP en Fabrication de meuble en série (1193 et 1693), Meuble et Gabarit (1041), Finition du meuble (1208); ASP en Meuble et Gabarit I (1444), Gabarits et échantillons (1442); Modelage (1443).	*Forte parenté* avec Techniques du meuble et bois ouvré (233.01).
CEP en Modelage-stratifiage en plastique renforcé (1029).	*Affinités faibles* avec Techniques de transformation des matières plastiques (241.12).

SECTEUR 6 : CHIMIE APPLIQUÉE ET ENVIRONNEMENT

DEP Opération d'usine de traitement des eaux (1233).	*Forte parenté* avec Assainissement de l'eau (260.01).

SECTEUR 7 : CONSTRUCTION

DEP en Charpenterie-menuiserie (1428 et 1694), Analyse de laboratoire en travaux publics (1154), Rembourrage (1440), Rembourrage industriel (1209), « Construction Carpenter II » (1655), Entretien de bâtiment nordique (1037 et 1537); CEP en Briquetage-maçonnerie (1429), Peinture de bâtiment (1431), Carrelage (1432), Pose de revêtements de toiture (1433), Plâtrage (1434), Préparation et finition de béton (1437), Pose de systèmes intérieurs (1439), ASP en Travaux de la construction I (1441 et 1941).	Sans correspondance.

SECTEUR 8 : DESSIN TECHNIQUE

DEP en Dessin général (1142 et 1642) en Dessin de mécanique (1143 et 1643), Dessin d'architecture et structure (1144) et ASP en Dessin de mécanique du bâtiment.	*Affinités moyennes* avec Technologie de l'architecture (221.01), Mécanique du bâtiment (221.03), Technologie du génie civil (221.02).
DEP en Arpentage (opération) (1145).	*Affinité moyenne* avec Techniques géodésiques (230.02).

SECTEUR 9 : ÉLECTROTECHNIQUE

DEP en Électricité de construction (1430 et 1844), Électromécanique de systèmes automatisés — durée 1800 h. — (1453 et 1853), ASP en Électricité d'entretien dans l'industrie (1457), Dessin et estimation en électricité (1458), Électricité d'appareillage (1459).	*Parenté forte* avec Électrodynamique (243.01) et Instrumentation et contrôle (243.02).
CEP Montage de lignes (1452) DEP Réparation d'appareils électroménagers (1346 et 1845), Réparation et dépannage des systèmes de sécurité (1352), Télécommunications (1348), Électromécanique de machines distributrices (1347), Dépannage d'appareils électroniques domestiques (1040), Électromécanique de machines de bureau (1269),	
ASP en Installation et réparation d'équipement de télécommunication (1461) et Dépannage d'appareils électroniques (1495), Réparation de microordinateurs (1019).	*Affinités faibles* avec les divers programmes d'électrotechnique (243.00).

SECTEUR 10 : ÉQUIPEMENT MOTORISÉ

	Sans correspondance
3 programmes de CEP, 6 programmes de DEP, 9 programmes d'ASP. (6 de ces 18 programmes sont des programmes de langue anglaise ayant leur équivalent en français).	

SECTEUR 11 : FABRICATION MÉCANIQUE

DEP en Technique d'usinage (1493); ASP en Conduite et réglage de machines à commandes numériques (1496 et 1996), Outillage (1497), Matriçage (1498).	*Affinités moyennes* avec Techniques de la mécanique : génie mécanique (241.06).
DEP en Conduite et réglage de machines à mouler les plastiques; ASP en Fabrication de moules pour les matières plastiques.	*Affinités moyennes* avec Techniques de transformation des matières plastiques (241.12).

DEP en Bijouterie-joaillerie (1411), Horlogerie-bijouterie (1341).	Sans correspondance.
DEP en Mécanique de tôlerie (1218) et en Mécanique de tôlerie aéronautique (1467).	

SECTEUR 12 : FORESTERIE, SCIAGE ET PAPIER

DEP en Pâtes et papier (opération) (1267).	*Affinités moyennes* avec Techniques papetières (232.01).
DEP en Aménagement de la forêt (1179) et Sylviculture (1351).	*Affinités moyennes* avec Aménagement forestier (190.01).
DEP en Conservation de la faune (1180).	*Affinités moyennes* avec Aménagement de la faune (145.01) et Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique (145.04).
CEP en Classage-mesurage (1025), Affutage (1026), Sciage-classage (1027), Conduite de machinerie lourde forestière (1423, 1424 et 1425).	Sans correspondance.

SECTEUR 13 : IMPRIMERIE

DEP en Imprimerie (1336), Photocomposition (1338 et 1838), Photolithographie (1339 et 1839), Impression presse offset et platine automatique (1340 et 1840).	*Forte parenté* avec Communications graphiques : photolithographie (581.03) et Impression (581.04).

SECTEUR 14 : MÉCANIQUE D'ENTRETIEN INDUSTRIELLE

DEP en Mécanique d'entretien de machines industrielles (1490 et 1990). et ASP en Mécanique d'entretien de machines à scieries (1491), de mines (1492) de machines à coudre industrielles; en Mécanique d'entretien industrielle (1018) et Mécanique d'entretien I (entretien et dépannage) (1003).	*Affinités faible* avec Techniques d'analyse d'entretien (mécanique) (240.05).

SECTEUR 15 : MÉCANIQUE DU BÂTIMENT

DEP en Réfrigération (1445); ASP en Réfrigération (1471) et en Mécanique de plomberie-chauffage (1470).	*Forte parenté* avec Mécanique du bâtiment (221.03)

Mécanique de machines fixes (1232), Plomberie (1436 et 1730); ASP en Mécanique de construction métallique (1469); CEP en Pose d'appareils de chauffage (1435) et Mécanique de protection incendies (1438).	Sans correspondance.

SECTEUR 16 : MÉTALLURGIE

DEP en Soudage général (1464 et 1964) et DEP en Moulage-fondage (1219).	*Forte parenté* avec Métallurgie: soudage (270.01).
ASP en Soudage-montage (1465).	*Forte parenté* avec Procédés métallurgiques (270.04).
DEP en Horlogerie-bijouterie (1341), ASP en Horlogerie électronique (1020), ASP en Horlogerie-rhabillage (1005), DEP Réparation d'armes à feu (1489), ASP Vente et service en bijouterie (1017).	Sans correspondance.

SECTEUR 17 : PÊCHE

DEP en Pêche professionnelle (1186).	*Forte parenté* avec Exploitation et gestion des ressources marines 231.04.
CEP en Préparation des produits de la pêche (1028), Vente des produits de la pêche (1486).	Sans correspondance.

SECTEUR 18 : PRODUCTION TEXTILE ET HABILLEMENT

DEP en Dessin de patrons (1293 et 1793), Confection vente et mode (1292), ASP en Habillement et mode (1015), et Dessin de mode (1016).	*Parenté forte* avec Dessin de la mode (571.02) et Production de la mode (571.03).
CEP en Cordonnerie (1012), Réparation et retouches de vêtement (1014), DEP Coupe et confection du cuir.	Sans correspondance.

SECTEUR 19 : PROTECTION CIVILE

DEP en Prévention des incendies (1353); ASP en Intervention en cas d'incendie (1295).	Sans correspondance.

SECTEUR 20 : SANTÉ ET SERVICES SOCIAUX

DEP en Assistance dentaire (1188 et 1688).	*Affinités moyennes* avec Techniques d'hygiène dentaire (111.00).
DEP en Santé, assistance et soins infirmiers (1187 et 1687).	*Forte parenté* avec Soins Infirmiers (180.01).
DEP en Assistance technique en pharmacie (1426);	Sans correspondance.
CEP en Assistance aux personnes à domicile (1429 et 1927).	

SECTEUR 21 : SOINS ESTHÉTIQUES

DEP en Coiffure (1286 et 1786), Esthétique et maquillage (1287 et 1787), Épilation à l'électricité (1285).	Sans correspondance.

SECTEUR 22 : TRANSPORT

ASP Conduite de camion lourd (1479).	Sans correspondance.

SECTEUR 23 : TRAVAUX DE GÉNIE ET MINES

CEP Extraction de minerai (1446) et Opération des équipements de traitement de minerai (1447).	*Affinités faibles* avec Technologie minérale : exploitation.
CEP Conduite de grue mobile conventionnelle (1449), Conduite de grue mobile hydraulique (1450) et Conduite de grue mobile transporteuse (1448).	Sans correspondance.

ANNEXE 3

Programmes techniques du collégial sans affinité avec les programmes professionnels du secondaire

— Dans la *famille des arts* : la Musique (programme 551.02),* le Théâtre (561) et Art et technologie des médias (589.01).

— Tous les programmes de la *famille des techniques dites « humaines »* : Techniques auxiliaires de la justice (310), Techniques d'éducation en services de garde (322.03), Techniques d'éducation spécialisée (351.03), Techniques de recherche, enquête et sondage (384.01), Techniques de travail social (388.01), Techniques d'intervention en loisir (391.01) et Techniques de la documentation (393.00).

— Dans la *famille des techniques physiques* : Techniques de chimie industrielle (210), Techniques d'aménagement du territoire (222.01), Technologie physique (244.01), Techniques maritimes (248), Techniques du textile (251), Assainissement et sécurité industriels (260.03), et, en aéronautique, Pilotage (280.02) et Entretien d'aéronefs (280.03).

— Dans la *famille des techniques biologiques* : Techniques dentaires (110.01) et Techniques de denturologie (110.02), Acupuncture (112), Diététique (120), l'ensemble des techniques médicales et paramédicales (programmes 140, 141, 142, 144, 160), et Technologie alimentaire (154).

---

* Les numéros de code sont ceux qui apparaissent dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*.

ANNEXE 4

Effectifs et répartition des programmes de DEP, de CEP et d'ASP les plus fréquentés

Nom du DEP	Régions prévues	Écoles autorisées	Régions présentes	Nombre d'élèves
1000 élèves et plus				
• Travail de bureau	11	74	1	2 167
• Coiffure	11	43	11	1 400
• Secrétariat	11	74	9	1 143
• Santé, assistance et soins infirmiers	10	30	10	1 033
De 500 à 1000 élèves				
• Électricité de construction	11	24	11	881
• Mécanique automobile	11	50	10	823
• Esthétique et maquillage	11	27	10	794
• « Office specialist »	7	22	5	789
De 200 à 500 élèves				
• Électromécan. de syst. automat.	11	21	11	470
• Comptabilité	11	74	10	468
• Charpenterie-menuiserie	11	23	10	462
• Mécanique de véhicules lourds	11	19	11	442
• Techniques d'usinage	11	28	8	438
• Dessin général	9	16	9	397
• Cuisine d'établissement	11	33	10	362
• Dessin publicitaire	6	10	6	263
• Dépannage d'app. élect.-domest.	11	20	8	260
• Assistance dentaire	5	5	5	255
• Prévention des incendies	1	1	1	250
• Aménagement d'intérieur	5	6	5	235
• Mécan. d'entr. de mach. industr.	11	14	11	229

Les 21 programmes de DEP inclus ci-dessus regroupent en 1988-1989, 13 561 élèves jeunes et adultes, sur un total de 17 403, soit 77,9% des effectifs.

Sur les 1 307 élèves jeunes et adultes qui fréquentent à plein temps un CEP, 489 se retrouvent dans les trois programmes qui ont plus de 150 élèves :

— Assistance aux personnes à domicile : 152 élèves
— Boucherie et charcuterie : 169 élèves
— Vente et représentation professionnelle : 168 élèves.

De façon analogue, sur les 1 452 personnes, jeunes et adultes, poursuivant une ASP, 626 se retrouvent dans l'un des quatre programmes ayant plus de 100 élèves :

— Intervention en cas d'incendie : 198 élèves
— Machinerie lourde : 101 élèves
— Mécanique automobile 1 : 169 élèves
— Secrétariat bureautisé : 158 élèves.

À côté de ces effectifs relativement substantiels, les autres programmes se répartissent des effectifs très peu nombreux. Il est tout à fait significatif de poser, au regard d'un certain nombre de programmes, le nombre d'écoles autorisées à le donner, d'une part, et le nombre d'élèves qui le fréquentent effectivement, d'autre part, en 1988-1989 :

— DEP « Accounting »	23 écoles	aucun élève
— CEP Assistance aux personnes à domicile	29 écoles	152 élèves
— CEP Carrosserie	17 écoles	89 élèves
— ASP Comptabilité informatisée, finance	35 écoles	34 élèves
— DEP Confection, vente et mode	16 écoles	59 élèves
— ASP Dépannage d'app. électr. télévision	15 écoles	56 élèves
— ASP Électr. d'entr. dans l'industrie	11 écoles	42 élèves
— DEP « General Drafting »	4 écoles	20 élèves
— ASP Mécanique d'entretien	7 écoles	8 élèves
— DEP Meuble et gabarit	15 écoles	59 élèves
— DEP Production animale	9 écoles	42 élèves
— CEP « Professionnal Sales »	8 écoles	28 élèves
— ASP Secrétariat médical	16 écoles	26 élèves

ANNEXE 5

BIBLIOGRAPHIE

American Council on Education, *Tests du développement de l'éducation générale* (GED), USA, 1976.

Avis au conseil supérieur sur l'enseignement des sciences au secondaire en vue d'assurer un meilleur arrimage à l'ordre collégial en sciences, Montréal, Groupe de travail des conseillers pédagogiques en sciences de la nature de la région métropolitaine, 17 novembre 1988 (doc. polycopié).

BIBEAU, G., LESSARD, C., PANET, M.-C., THÉRIEN, M., *L'enseignement du français, langue maternelle, Perceptions et attentes*, Rapport, Tome I, Québec, Conseil de la langue française, 1987.

BUREAU, C., *Mourir pour l'orthographe?*, dans *Contact*, automne 1987, pp. 28-30.

Les Cégeps ont-ils un avenir?, Montréal, les éditions du Boréal, 1988.

Les Collèges du Québec et le développement économique régional, Actes du colloque tenu à Montréal les 10-11 avril 1986, Québec, Gouvernement du Québec, 1987.

CONSEIL DES COLLÈGES, *Avis au ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1983.

_____ , *Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Québec, 1986.

_____ , *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, Québec, 1988.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves*, Québec, septembre 1989.

_____ , *Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Québec, 1986.

_____ , *Le Collège : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975.

_____ , *Le Deuxième Cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986.

_____ , *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988.

_____ , *L'Éducation artistique à l'école*, Québec, 1988.

_____ , *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989.

_____ , *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, 1987.

_____ , *L'Orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Québec, 1989.

_____ , *La Qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*, Québec, 1987.

_____ , *Rapport d'activités, 1967-1968 et 1968-1969*, Québec, 1970.

_____ , *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988.

_____ , *Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire*, Québec, 1989.

EASON, R.M., *Competency-based Adult Education, An Historical Review*, 1984.

L'enseignement technique et professionnel au niveau secondaire, étude préparée pour la 10e conférence des ministres de l'Éducation des pays du Commonwealth (20-24 juillet 1987, Nairobi), et présentée à la conférence par le Secrétaire d'État aux affaires extérieures du Canada, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), mai 1987.

L'Évolution de l'école et les nouveaux modes d'apprentissage : enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes d'études, Paris, OCDE, 1988.

FARLAND, R. et ANDERSON, C., *High School Articulation*, California Community Colleges (Office of the Chancellor), Sacramento, 1988.

FNEEQ-FEESP (CSN), *Le Cégep : voir loin*, Montréal, document thématique du colloque des 11-13 mars 1989.

La Formation professionnelle, une réponse aux besoins des années '90 (Actes du colloque), Sainte-Foy, Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, 1989.

GADBOIS, L., *La formation fondamentale, la documentation québécoise*, Montréal, CADRE, 1988.

_____ , « La formation fondamentale à l'heure du réalisme », dans *Prospectives*, vol. 25, no 3, octobre 1989, pp. 124-132.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1988.

GRÉGOIRE, R., TURCOTTE, G., et DESSUREAULT, G., *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep, ou l'autre cégep*, Québec, Conseil des collèges, 1986.

Guide pratique des adultes au cégep, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 1989.

Guide pratique des études collégiales au Québec, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 1989.

Harmonisation secondaire-collégial, rapport du groupe de travail déposé au comité d'harmonisation, Québec, 14 novembre 1986, 5 annexes (document de travail polycopié).

INCHAUSPÉ, P., *Enseigner au cégep, qu'est-ce que cela veut dire?*, Montréal, Cégep Ahuntsic, 1986.

_____, *L'Enseignement postobligatoire au Québec; la fin du secondaire et le cégep*, étude de cas réalisée pour l'OCDE, Montréal, Cégep Ahuntsic, 1987.

INGRAM, M.D. et TROYER, D., *Secondary/Post-secondary Vocational-Technical Program Articulation Handbook*, El Paso Community College, Austin, Texas, 1988.

International Congress on The Development and Improvement of Technical and Vocational Education, Berlin, RDA, UNESCO, 1987.

International Symposium on the relationship between General Education, Vocational Training and Further Training in Higher Education : First Report, Sofia, UNESCO, 30 novembre au 2 décembre 1987.

Integrity in the College Curriculum : A Report to the Academic Community, Washington, D.C., Association of American Colleges, 1985.

ISABELLE, R., *Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989, Série Études et réflexions, doc. 19.

KRASKA, M., « Curriculum Articulation Between Secondary and Post-Secondary Vocational and Technical Programs », dans *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 17, no 2, 1980, pp. 53-61.

LALIBERTÉ, J., « Définition et problématique québécoise de la formation fondamentale », dans *Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir!*, Montréal, Fédération des cégeps, 1989.

LANDRY, F., *La Reconnaissance des acquis et l'admission sur la base de la formation jugée suffisante dans les cégeps*, Montréal, Fédération des cégeps, 1986.

LAUGLO, D., LILLIS, K., et coll., *Vocationalizing Education : An International Perspective*, Toronto, Pergamon Press, 1988.

LEFEBVRE, J., TURCOTTE, A.G., et LABELLE, F., *Éléments pour une définition de la compétence langagière propre au collégial*, rapport d'étude, mai 1989 (document polycopié émanant de la coordination provinciale des programmes collégiaux).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bois et matériaux connexes. Orientations pour le développement du secteur*, Direction de la formation professionnelle, 1989.

_____ , *Carte des enseignements 1988-1989*, Québec, 11 septembre 1988.

_____ , *Cégep, Effectifs détaillés d'étudiants*, automne 1976, Québec, 1977, doc. 22-3069.

_____ , *La clientèle des cégeps à l'enseignement régulier, session d'automne 1980*, Québec, 1981, doc. 22-3107.

_____ , *Dessin technique. Orientations pour le développement du secteur*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 1989.

_____ , *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.

_____ , *Éducation technologique: technologie de la construction architecturale et des travaux publics*, Québec, 1988.

_____ , *Éducation technologique: technologie de la construction électromécanique*, Québec, 1988.

_____ , *Éducation technologique: technologie de la construction mécanique*, Québec, 1988.

_____ , *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, Livre vert, Québec, 1977.

_____ , *Fabrication mécanique. Orientations pour le développement du secteur*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 1989.

_____ , *Foresterie, sciage et papier. Orientations pour le développement du secteur*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 1988.

_____ , *La Formation professionnelle au secondaire : plan d'action*, Québec, 1986.

_____ , *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982.

_____ , *Formation professionnelle, état des inscriptions au 7 octobre 1988*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 25 novembre 1988 (document polycopié).

_____ , *Guide des études professionnelles au secondaire, 1989-1990*, Québec, 1989.

_____ , *Guide pédagogique : guide d'utilisation du programme de français, langue maternelle, formation générale*, Québec, doc. no 16-3413.

_____ , *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1989.

_____ , *Programmes d'études, Français langue maternelle, 1ère secondaire, formation générale*, Québec, 1980, doc. 16-3412-01; (...) *2e secondaire*, doc. 16-3412-02; (...) *3e secondaire*, doc. 16-3412-03; *4e secondaire*, doc. 16-3412-04; *5e secondaire*, doc. 16-3412-05.

_____ , *Secteur administration, commerce et secrétariat, cours complémentaires*, Québec, 1988.

_____ , *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, 1986.

_____ , *Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire*, Québec, 1987.

_____ , *Statistiques de l'enseignement 1979-1980*, Québec, 1980.

_____ , *Statistiques sur l'évolution de l'inscription des clientèles en formation professionnelle dans les commissions scolaires et les commissions scolaires régionales*, Québec, Direction de la formation professionnelle, 1988, 11 documents polycopiés.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, *Ontario Schools. Intermediate and Senior Divisions (Grades 1-12/OACs). Program and Diploma Requirements*, Toronto, 1984.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989*, no 1, *Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*, Québec, 1988.

_____ , *Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989*, no 2, *Programmes de certificat d'études collégiales*, Québec, 1988.

_____ , *Cahiers de l'enseignement collégial 1988-1989*, no 3, *Programmes de diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial*, Québec, 1988.

_____ , *Effectifs des cégeps (enseignement « régulier »), trimestre d'automne 1986*, Québec, 1987.

NICKSE, R.S., *Assessing Life-Skills Competence, The New-York State External High School Diploma Program*, Belmong Cal., Pitman Learning.

Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2, Québec, Gouvernement du Québec, 1964.

ROSENFELD, S.A., et coll. *Technology, The Economy and Vocational Education*, Washington, D.C., Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.

SIMARD, C., « La problématique de l'enseignement littéraire », dans *Québec français*, no 74, mai 1989, pp. 70-73.

SIZER, T.R., *Horace's Compromise : The Dilemma of the American High School*, Boston, Houghton Mifflin Co., 1984.

THÉRIEN, M., « Les compétences culturelles à l'école », dans *Québec français*, no 74, mai 1989.

MEMBRES DU COMITÉ CHARGÉ DE LA PRÉPARATION DE CET AVIS

Louise Chené, présidente, membre du Conseil supérieur de l'éducation

Keith Henderson, membre de la Commission de l'enseignement secondaire

Alain Lallier, membre de la Commission de l'enseignement universitaire

Roland Poirier, membre du Conseil supérieur de l'éducation

Jacques de Lorimier, secrétaire du Comité.

Membres de la permanence qui ont participé aux travaux du comité :

Arthur Marsolais, directeur de la recherche
Paul Valois, agent de recherche

Coordonnateur à la rédaction de l'avis :

Jean Proulx, secrétaire du Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Québec

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire Saint-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur régional
Fédération de l'Union des producteurs agricoles
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-minisre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation
Charlesbourg

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS ET DISPONIBLES SUR DEMANDE

Programme d'activités 1987-1988

La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée 50-0361
Avis au ministre de l'Éducation

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique 50-0362
Avis au ministre de l'Éducation

Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation 50-0363
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur 50-0364
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Éducation artistique à l'école 50-0366
Avis au ministre de l'Éducation

Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation 50-0367
Avis au ministre de l'Éducation

La Formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer 50-0368
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants 50-0370
Avis au ministre de l'Éducation

Programme d'activités 1988-1989

L'Admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement 50-0365
Avis au ministre de l'Éducation

Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire 50-0369
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Enfants du primaire 50-0371
Avis au ministre de l'Éducation

Les Régimes pédagogiques et la loi 107 50-0372
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves 50-0373
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation 50-0374
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science